DOCUMENT RESUME

ED 144 242 EA 009 955

AUTHOR Katz, Joseph, Ed.
TITLE Efficiencies and Inefficiencies in Secondary Schools. Proceedings of the Second World Congress of Comparative Education Societies (Geneva, Switzerland, June 28-July 2, 1974).
INSTITUTION World Council of Comparative Education Societies, Geneva (Switzerland).
PUB DATE 74
NOTE 230p.; Contains both English and French text
AVAILABLE FROM Mme A. Hamori, Secretary General, World Council of Comparative Education Societies, Palais Wilson, CH 1211 Geneva 14, Switzerland ($6.00)

EDRS PRICE MF-$0.83 Plus Postage. HC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS *Comparative Education; Educational Change; *Educational Improvement; *Educational Objectives; *Efficiency; International Organizations; *Relevance (Education); Secondary Education; Social Change

ABSTRACT

The examination of the secondary school at this meeting took the form of examining a variety of internal and external domains, mainly societal changes, teaching, technology, curriculum, learning, measurement, structure, administration, and counseling. Eight plenary papers and forty-three abstracts of group papers express views as to the ways in which the secondary school might be made relevant to students and society. The central purpose of the secondary school is seen as helping students organize and direct their interests and capacities to the end that they are able to realize their full potential as persons and as citizens.
(Author/MLF)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED144242

PROCEEDINGS OF THE SECOND WORLD CONGRESS OF COMPARATIVE EDUCATION SOCIETIES

Geneva, June 28 - July 2, 1974

ACTES DU DEUXIÈME CONGRÈS MONDIAL DES SOCIÉTÉS D'ÉDUCATION COMPARÉE

Genève, 28 juin - 2 juillet 1974

Efficiencies and Inefficiencies in Secondary Schools

L'efficacité et l'inefficacité des écoles secondaires

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY
World Council of Comparative Educ. Soc.
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

Edited by Joseph Katz

EA 009 955

PROCEEDINGS OF THE
SECOND WORLD CONGRESS OF COMPARATIVE EDUCATION SOCIETIES
Geneva, June 28 - July 2, 1974

ACTES DU
DEUXIEME CONGRES MONDIAL DES SOCIETES D'EDUCATION COMPAREE
Genève, 28 juin - 2 juillet 1974

EFFICIENCIES AND INEFFICIENCIES IN SECONDARY SCHOOLS

L'EFFICACITE ET L'INEFFICACITE DES ECOLES SECONDAIRES

Edited by Joseph Katz

La reproduction des rapports est permise à condition de préciser qu'ils ont été présentés dans leur forme originale au Deuxième Congrès mondial des sociétés d'éducation comparée.
Les droits des auteurs sont réservés.

Reproduction of reports is authorized on condition that it is specified that they were presented in their original form at the Second World Congress of Comparative Education Societies.
Authors' copyright reserved.

World Council of Comparative Education Societies
Conseil mondial des sociétés d'éducation comparée
Palais Wilson - Geneva

TABLE OF CONTENTS/TABLE DES MATIERES

Page

Foreword 7

The Summary 9
Résumé 14

Opening Addresses/Discours d'ouverture
J.Katz 20
L.Fernig 22

Plenary Papers/Rapports présentés en plénières

Jean Auba, Centre international d'études pédagogiques, Sèvres,France
Les objectifs de l'enseignement secondaire et l'orientation scolaire et professionnelle 23

Edwin Bell, OECD, Paris, France
Measurement and Evaluation in Secondary Education 43

Eugen Egger, Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Genève, Suisse
L'enseignement secondaire en Suisse 49

Robert Hari, Cycle d'orientation, Genève, Suisse
Le cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois: un pas vers la démocratisation des études 57

Edmund King, University of London, King's College, London, U.K.
Relationships between Structure and Performance at the Secondary Level 66

G.Métraux, Centre de Recherches Psychopédagogiques du Cycle d'Orientation, Genève, Suisse
Rôle possible de la technologie éducative pour l'enseignement secondaire 82

Page

Ricardo Nassif, Université Nationale de La Plata, Argentine
Sur le concept d'enseignement secondaire 89

Helga Thomas, Max-Planck Institut für Bildungsforschung, West Berlin
Teacher Training between Utopian Theories and Organized Chaos 101

Group Papers (Abstracts)/Rapports discutés dans les groupes de travail (Résumés)

Abdul Al-Rubaiy
The influence of nationalism in curriculum development of secondary education in the Arab Middle East: an analysis of the Iraqi case 112 113

Glenn Atkyns
The Republic of Viet-Nam: efficiencies and inefficiencies in scientific, technical, and minority group education. A case study 114 115

Alexandre Banovitch
Les objectifs et les problèmes des écoles secondaires en Afrique noire 118 119

José Benavent
Guidance programmes in Spanish secondary schools 122 123

Carmen Borbonés
Les narrations folkloriques dans l'enseignement secondaire .. 124 125

Jas Briggs
Do voices still cry in the wilderness ? 126 127

Robin Burns, K.Collins, A.Kelabora, R.Newman
Secondary education: a developing country perspective 128 129

Richard Chalecki
Some existing problems in American school finance 132 133

M.M.Chambers
Future education of teachers for secondary schools 134 135

Page

Jacques Champion
Comparaison de rédactions françaises de 2e année secondaire en France et au Zaïre 136 137

Rick Coger
A model designed to determine the effectiveness of educational media 138 139

Robert Coggins
Some problems associated with the education of teachers for secondary schools in a rapidly changing society 140 141

J.Bedle
Secondary schools and secondary effects 142 143

Avidgor Farine
L'évaluation de l'école 146 147

Joella Gipson & Burnis Hall
Career education: one promising alternative 146 147

Willis Griffin
Secondary school response to social change: policy leadership. A proposed model for the study of secondary school response to social change, with particular concern for policy leadership for change 148 149

Elizabeth Halsall
The relationship between teachers specialization, the curriculum and size of school and its effect on the implementation of educational objectives 152 153

Richard Heyman
Social structure and the legitimation of school knowledge .. 154 155

Anna Howe
Changing education in a conservative society: a case study of Tonga 156 157

Page

R.Jackson
Guidance and curriculum system within secondary schools - Conflict, co-existence or co-operation ? 156 157

P.E.Jones
Efficiency and experiment in the secondary schools of New South Wales 160 161

Chester Judy
A statistical solution to the problem of identifying inefficiencies in secondary education 162 163

Hiroshi Kimura
The entrance procedures to higher education 164 165

Frank Laycock
Encouraging pupils from poor homes to prepare for college .. 166 167

Kyu Hwan Lee
The equalization policy of middle schools (lower secondary schools) in the Republic of Korea 170 171

Alessandro Leonarduzzi
Problèmes de l'école secondaire italienne 172 173

John Lipkin
The case for recurrent education in Quebec 174 175

John Lowe
The interaction between adult education and secondary school systems 176 177

James Lynch
Improved communication between parents and teachers as a source of increased efficiency in secondary schools 178 179

Michael McDonald
An analysis of implicit and explicit goals of the secondary school system in the province of Ontario, Canada, and some alternatives 180 181

Page

Betty Jo Murphree
Environmental factors influencing the occupational and education aspirations, academic achievement and post school employment of African secondary school pupils in Rhodesia 182 183

Elizabeth Neatrour & John Stewart
Preparing teachers of foreign languages for Virginia schools - Is it possible in three years ? 184 185

R.F.Price
The secondary school in China today 186 187

Jacques Quignard
L'efficacité et l'inefficacité de l'enseignement secondaire en France: situation actuelle et perspectives d'avenir 188 189

Douglas Ray
Competency based education: creating the environment for learning efficiency 190 191

Susanne Shafer
Socialization of girls in the secondary schools of England and the two Germanys 192 193

Barry Sheehan
The supply and training of teachers in Papua New Guinea ... 194 195

Barry Sheehan & Keith Simkin
Multi-track school systems and individual student development 196 197

Robert Stamp
Democratization and vocationalism: secondary school reform in Ontario and Quebec during the 1960's 198 199

Gerard Tersmette & Audrey Griffiths
Democracy in action - The Alberta model 200 201

Page

Juan Tusquets
Faut-il "existentialiser" l'enseignement secondaire ? 202
203

Arthur Wirth
Two philosophical traditions for 'Reducing waste in education' in the U.S.A. : business efficiency reforms vs. humanistic alternative education reforms 204
205

Hyung-Jin Yoo
New entrance system for high schools in Seoul and Pusan - 1973 208
209

Chairmen of plenary meetings/Présidents des séances plénières 210

Groups' "animateurs"/Animateurs des groupes 210

Participants 211

FOREWORD

The past quarter century has witnessed significant changes in the number, nature and national perspectives of peoples throughout the world. The increase in the number of new nations, the widening of the horizons of all age groups, and the general realization that destiny may be determined by decision has brought new challenges to the traditional roles of the school.

The second world war so altered the social, economic and political patterns of the world that the accepted traditions of communication and education were seen to be inconsistent with the emergent values of the new dispensations. The weight of tradition, of custom and conventions coupled with institutional inertia delayed the definition of the secondary schools' role in new and old societies alike with the result that both the structure and function of the secondary school became increasingly separated from each other and from the social orders they were established to serve.

Though the emergence of the comprehensive school was seen to be the answer to the inflexibility and inequality of the separate academic, vocational and technical secondary schools and to a degree did and do provide a measure of relief from rigidity there remain nevertheless principles and practices which inhibit the kind of secondary school development essential to complete adaptability to new social orders. In all too many instances secondary schools in Africa and Asia are following anachronistic models, patterns of secondary education illsuited to their developing economies and the needs of their peoples. Even the secondary schools of industrially developed societies suffer from ideological gaps between themselves and the societies they are supposed to serve.

Educational traditions die hard and the traditions of the secondary school are no exception. Societies everywhere have been accustomed to a secondary education envisaged as a stepping stone to prestige and to power. The new generations of youth, well-travelled, knowledgeable about the peoples of the world, possessed of international perspectives, ethnically sensitive, politically conscious are no longer accepting of the ruthless competitive values which governed the ethos of an earlier day. The youth of the world are no longer willing to accept a world unequally divided between the rich and the poor, between the young and the old, between conspicuous consumption on the part of the wealthy and ignominuous demise on the part of the starving. Too often the teachings of the secondary school have been academically arid on the sense of being divorced from reality past and present and of no apparent significance to students, to parents and to prospective employers.

In historical perspective the rise of the secondary school was coincident with the rise of the middle class in industrialized societies and gave the peoples of these societies higher incentives in the form of social, economic and political horizons than they had been accustomed to and indeed expected. The world today is witness to the emergence of nations on the world scene whose national value systems - rising expectations - are comparable to the value systems expressed by the emergent middle classes in developed societies. The secondary schools of both developing and developed societies need to embrace the concepts, values and skills implicit and explicit in these new patterns of the world social order.

The World Council of Comparative Education Societies was fortunate in that the Second World Congress of Comparative Education Societies brought together people from around the world sensitive to the currents of the times and who were able, as the papers which follow bear witness, to point to new directions for the secondary school.

The Council acknowledges the contributions of all those who prepared papers and thanks them sincerely. In particular, the Council is grateful to the presidents of the constituent societies - Dr.Brian Holmes of the European Society, Dr. R.Lawson of the United States, Dr. M.Hiratsuka of Japan, Dr. K.W.Lee of Korea, Dr. D.Ray of Canada, Mgr. J.Tusquets of Spain, Dr. M.Debeauvais of France, Dr. R.T.Fitzgerald of Australia and Dr. A.van Wieringen of Holland all of whom gave so generously of their thought and time to the furtherance of our objectives. The Council also acknowledges the particular contributions of the International Bureau of Education, of the World Council of Churches, and of UNESCO and reserves a special note of thanks to Madame Anne Hamori, the Secretary-General of the Council whose tireless and timely decisions made the present and the future possible.

The Summary

The purpose of the World Congress of Comparative Education Societies was to examine The efficiencies and inefficiencies in secondary schools in comparative perspective. A measure of success was achieved and is indicated in both the plenary and group papers presented.

Though no single definition for efficiency were put forward it is possible to say that efficiency is a function of the consistency of relationships obtaining between means and ends in any set of operations. And, even though the concept of efficiency has its source in business and industry, it has been applied elsewhere in social institutions and thus has a place in assessing the school.

The examination of the secondary school in this Congress took the form of examining a variety of internal and external domains, mainly societal changes, teaching, technology, curriculum, learning, measurement, structure, administration and counselling. Though the depth and breadth of examinations varied considerably, nevertheless the views expressed as to the ways in which the secondary school might be made relevant to student, society and system are worth while considering. These are set forth in the form of propositions.

Social change

Changes in society influencing the social climate of the school and affecting the efficiency of the school include:

1. increase in size of secondary school population;
2. value differences between school and society;
3. an increase in the social and cultural heterogeneity of students;
4. the philosophy of access to social institutions;
5. differences in social and educational positions;
6. the contradictions between the forces of nationalism and internationalism.

Structure

Secondary school efficiency is variously affected by structures which do not take sufficient account of

1. obstructions and constraints built into types of school organization;
2. nature of articulation;
3. value of polyvalent, multitrack, short cycle and comprehensive systems;
4. need for flexibility in form and variety of organization;
5. effect of size upon staff and students;
6. impact of mass upon individual self concept.

Administration

The administration of the secondary school can be efficient if it respects:

1. the relative worth of urban and rural values; developed and developing concepts of life;
2. the need for close cooperation in the total education enterprise;
3. the need to avoid a self-perpetuating system of academic and professional values;
4. the value of student and staff involvement in the administration;
5. the social, economic and political context of the community environment;
6. the role of government and its perspective on the place of education in the economy.

Counselling

Counselling to be a positive value to the secondary school student and to the school itself must provide for:

1. counsellors who have a knowledge of the world of work;
2. recognition that secondary schools students vary in their social, psychological and physical maturity and are possessed of a wide variety of social experiences;
3. appreciation of the real aspirations of youth in all sectors of society;
4. continuous probing of the social order to maintain a perceptive equilibrium between school and society;
5. assistance to students in arriving at an appreciation of their own personal strength and weaknesses and identification of the means to correction;
6. helping students realize inner and outer worlds of experience;
7. helping schools and students adapt to each others potential;
8. parents, teachers and students sharing of knowledge relevant to the aspirations of students, schools and society.

Technology

The role of technology in contributing to the efficiency of secondary schools can be that of providing students and teachers with:

1. an understanding and appreciation of the place of technolgy in the life of humanity;
2. an insight into the kinds of individual and social control which need to be exercised in this realm;
3. the skills essential to controlling technique in their particular

modes of life;
4. an appreciation of the way in which both science and technology extend the fields of force of the human being in both individual and group situation;
5. the skills essential to control and to direct the use of educational technology in and out of school.

Teacher education

If the efficiency of the secondary school is to be improved, then it is essential that teachers at this level are educated to:

1. use language in school that is appropriate to the students social and cultural milieu;
2. become and remain fully aware of the real world and of its relationship to the programme and the school;
3. appreciate the meaningful relationship which obtains between the objectives of the school and those of society and assess the discrepancies where these exist;
4. continue their studies through problem-oriented in-service programmes in order to facilitate their readiness for maintaining equilibrium between school and society;
5. understand the necessity for expressing appreciation of students' skills and accomplishments other than those that are purely intellectual;
6. use a wide variety of styles of teaching appropriate to the range of interests, aptitudes and abilities of their students;
7. appreciate the value of educational technologies and their use with different types of students in different learning situations;
8. strive for fully professional performance in both the scientific and humane traditions;
9. know why they adopt certain procedures in given learning situations and with given students.

Curriculum

The efficiency of the secondary school is directly proportionate to the degree that its curricula are appropriate to the perceived needs of students and society as indicated by the ways in which:

1. general and technical curricula are seen to be of equivalent relevance and status to individuals and society and in harmony with them;
2. the sciences, the humanities, the social sciences and the technologies are dealt with on an inter-disciplinary as well as a disciplinary basis;
3. students and teachers and public are involved in identifying objectives of education meaningful and acceptable to all parties concerned;

4. the obsolescence of information and the conditional nature of knowledge are recognised and dealt with in appropriate terms;
5. provision for flexibility is incorporated in the design and administration of curricula;
6. students are given an opportunity to develop skills in relation to individuals and groups in social, economic and political situations;
7. attention is given to the moral and aesthetic dimensions of individual and institutional development;
8. maturational levels of individuals and groups are taken into account in the selection, organization and adaptation of curricula;
9. the gap between the ideality of the school and the reality of society is reconciled in meaningful terms.

Learning

The efficiency of the learning process in the secondary school may be improved by recognizing the need for the students:

1. need to understand the nature and character of the objectives of the institutions and of his personal role in them;
2. need to grasp the means of the school activities and of the personal potential implicit in them;
3. to have the opportunity for inter-disciplinary studies made relevant to real and significant social, economic, political and spiritual problems;
4. to recognize the role his or her studies play in contributing to development of decision-making skills and the overall exercise of judgement;
5. to have classroom and school climate conducive to the exercise of his curiosity into being and becoming;
6. to have differentiated learning situations consistent with a variety of views and values.

Measurement

The efficient secondary school seeks to assess its product, its process and its programme by:

1. identifying the extent to which the objectives of the school have been accepted by all as relevant to individual and societal needs;
2. measuring the degree to which the concepts values and skills acquired by the student are indicators of his future potentials;
3. arranging the feed-back adequate to redirecting the educative process where necessary;
4. acknowledging the worthwhileness of a wider variety of skills and dispositions that have heretoforth been recognized, that is persistence, sensitivities, aesthetics and the like;

5. providing for interventions at appropriate stages in both learning and evaluation situations;
6. recognizing and giving credit for student achievement outside the school;
7. paying more attention to the quality of the learner's total personal achievements.

Though these propositions are of necessity conditional as these bear upon particular schools and systems, there is nevertheless, I would submit, an overall principle defining the place and purpose of the secondary school which emerges from our deliberations. The afore mentioned propositions seem in comparative perspective to suggest that the central purpose of the secondary school is to help the student organize and direct his curiosities and capacities to the end that he is able to realize his full potential as a person and a citizen.

If we consider the initial stage of education as a stage in which the individual begins to acquire the tools needed to learn and to live, then we may consider the second stage as the one in which he begins to organize self and society. In this context, the cycle d'orientation may be considered a selective stage, that stage in which the student is given an opportunity to explore not only the environment of his community civilization but as well the inner environment of his being. Having selected and more or less determined the direction of his endeavours, he is then in a position to utilize his strength to organize his world.

To define the role of the secondary school for the world of today and tomorrow as that of helping the student to organize his inner and outer being is to suggest at one and the same time that the objectives of the secondary school must appreciate process as well as product; that is, the social and emotional control developed by the student must become as important a measure of his achievements as his acquisition of information. Furthermore, the organizational role of the school makes it possible to place it in proper relationship to higher and recurrent forms of education which are essentially applicative. Too, to see secondary education as essentially organizational in respect of person and place is to make it possible to provide secondary education in a wider variety of institutions catering to several age groups. It may be said too that this organizational concept of the secondary school makes it possible to define educational objectives meaningful to the student on both a personal and societal basis.

It remains only to suggest that the secondary school has a raison d'être as much in the student as in society and that its goal for both is to strive for perfection but settle for excellence.

Joseph Katz, Chairman
World Council of Comparative Ed. Societies

Geneva, July 2,1974

Résumé

Le Congrès mondial s'est réuni pour étudier dans une perspective comparative l'efficacité et l'inefficacité des écoles secondaires. Ses efforts ont été couronnés de succès comme l'indiquent aussi bien les rapports présentés en séances plénières que les rapports discutés par les groupes de travail.

Bien qu'il n'ait pas été possible de proposer une définition unique de l'efficacité, il est possible de dire que l'efficacité est fonction de la solidité des relations existant entre les moyens et les fins de tout ensemble d'opérations. De plus, bien que le concept d'efficacité ait sa source dans le monde des affaires et de l'industrie, il a été appliqué ailleurs aussi, dans les institutions sociales, et a donc sa place dans l'évaluation de l'école. L'examen auquel a été soumise l'école secondaire au cours du Congrès a porté sur une grande diversité de domaines, internes et externes, notamment sur: le changement social, l'enseignement, la technologie, le programme, l'apprentissage des connaissances, l'évaluation, la structure, l'administration et l'orientation. Bien que cet examen ait considérablement varié en profondeur et en étendue, les opinions exprimées sur la manière dont l'école secondaire pourrait devenir plus pertinente pour l'élève, la société et le système sont néanmoins dignes de considération. Ces opinions sont formulées sous forme de propositions.

Changement social

Les changements de la société qui ont une influence sur le climat social et l'efficacité de l'école sont les suivants:

1. l'augmentation de la population scolaire au degré secondaire;
2. les différences de valeur entre l'école et la société;
3. l'hétérogénéité sociale et culturelle accrue des élèves;
4. la philosophie de l'accès aux institutions sociales;
5. les différences des positions sociale et éducationnelle;
6. les contradictions entre les forces du nationalisme et celles de l'internationalisme.

Structure

L'efficacité de l'école est affectée de diverses manières par des structures qui ne tiennent pas compte suffisamment:

1. des obstructions et des contraintes inséparables des types d'organisation scolaire;

2. de la nature de l'articulation;
3. de la valeur des systèmes polyvalent, multilatéraux, à option multiples et du cycle court;
4. de la souplesse nécessaire des formes et de la diversité des organisations;
5. des conséquences de la grandeur de l'école sur le personnel enseignant et sur les élèves;
6. de l'impact de la masse sur le concept qu'a de lui-même l'individu.

Administration

L'administration de l'école secondaire peut être efficace si elle respecte:

1. la relativité des valeurs rurales et urbaines, les concepts de vie dans les pays développés et dans les pays en voie de développement;
2. le besoin d'une collaboration étroite dans l'entreprise éducative toute entière;
3. la nécessité d'éviter un système qui perpétue de lui-même les valeurs académiques et professionnelles;
4. la valeur de la participation des élèves et du corps enseignant dans l'administration;
5. le contexte social, économique et politique du milieu dans lequel se trouve la communauté;
6. le rôle du gouvernement et la place que celui-ci donne à l'éducation dans l'économie.

Orientation

Afin que l'orientation représente une valeur positive pour l'élève de l'école secondaire et pour l'école elle-même, les facteurs suivants sont nécessaires:

1. disposer de conseillers connaissant le monde du travail;
2. reconnaître que la maturité des élèves des écoles secondaires varie du point de vue social, psychologique et physique et que leurs expériences sociales présentent une grande diversité;
3. respecter les aspirations véritables des jeunes dans tous les secteurs de la société;
4. procéder à un examen continuel de l'ordre social en vue de maintenir un équilibre perceptif entre l'école et la société;
5. aider les élèves à apprécier leur force et leurs faiblesses personnelles et à trouver des moyens correctifs;
6. aider les élèves à réaliser les expériences de leur monde intérieur et de leur monde extérieur;

7. aider les écoles et les élèves à adapter mutuellement leurs divers potentiels;
8. favoriser le partage entre parents, enseignants et élèves, de ce qu'ils savent des aspirations des élèves, des écoles et de la société.

Technologie de l'éducation

Le rôle de la technologie pour contribuer à l'efficacité des écoles secondaires peut être de donner aux élèves et aux enseignants les possibilités suivantes:

1. comprendre et apprécier la place qu'occupe la technologie dans la vie de l'humanité;
2. connaître les types de contrôle individuel et social qui doivent être exercés dans ce domaine;
3. acquérir les techniques essentielles pour exercer un contrôle sur la technologie dans leur mode de vie particulier;
4. apprécier la manière dont la science comme la technologie élargissent le champ des forces humaines dans des situations aussi bien individuelles que collectives;
5. acquérir les compétences essentielles pour contrôler et diriger l'utilisation de la technologie de l'éducation à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

Formation des maîtres

Pour que les écoles secondaires aient une plus grande efficacité, il est essentiel que la formation des maîtres destinés à ce niveau de l'enseignement comporte:

1. l'usage à l'école d'un langage approprié au niveau social et culturel des élèves;
2. l'acquisition et le maintien d'une pleine conscience du monde réel et de ses rapports avec le programme de l'école;
3. une compréhension de la valeur des rapports existant entre les objectifs de l'école et ceux de la société et une pleine reconnaissance de la valeur des différences, là où elles existent;
4. la poursuite des études dans des programmes de perfectionnement orientés sur les problèmes à résoudre afin de stimuler leur désir de maintenir un équilibre entre l'école et la société;
5. la nécessité d'exprimer leur appréciation des capacités et des réalisations des élèves même si elles ne sont pas du domaine purement intellectuel;
6. l'emploi d'une grande diversité de modes d'enseignement adaptés à l'éventail des intérêts, des aptitudes et des capacités des élèves;

7. la prise de conscience de la valeur de la technologie de l'éducation et de son utilisation suivant les différents types d'élèves et dans les diverses situations d'apprentissage;
8. la recherche de réalisations pleinement professionnelles dans les traditions à la fois scientifique et humaniste;
9. l'adoption en toute connaissance de cause de certaines procédures dans des situations d'apprentissage et avec des élèves donnés.

Programmes

L'efficacité de l'école secondaire est directement proportionnée au degré de pertinence des programmes par rapport aux besoins perçus des élèves et de la société; ceux-ci sont indiqués par la manière dont:

1. les programmes généraux et techniques sont conçus, présentant une pertinence et un statut équivalents pour les individus et pour la société et s'harmonisant avec eux;
2. les sciences, les humanités, les sciences sociales et les techniques sont traitées sur une base à la fois interdisciplinaire et par discipline;
3. les élèves, les maîtres et le public participent à l'identification des objectifs de l'éducation, acceptables par et ayant un sens pour toutes les parties concernées;
4. la caducité de l'information et la relativité des connaissances sont reconnues et traitées;
5. la souplesse du dessein et de l'administration des programmes est prévue;
6. les élèves peuvent développer leurs compétences vis-à-vis des individus et des groupes dans des situations sociale, économique et politique;
7. les dimensions morales et esthétiques du développement individuel et institutionnel sont prises en considération;
8. il est tenu compte des divers niveaux de maturité des individus et des groupes dans la sélection, l'organisation et l'adaptation des programmes;
9. l'écart qui sépare l'idéalisme de l'école et le réalisme de la société est comblé en termes significatifs.

Apprentissage des connaissances

L'efficacité du processus d'apprentissage à l'école secondaire peut être améliorée si l'on reconnaît qu'il est nécessaire pour les élèves:

1. de comprendre la nature et le caractère des objectifs des institutions

et du rôle personnel qui leur est dévolu dans ces institutions;
2. de saisir les moyens qu'offrent les activités scolaires et de comprendre le potentiel personnel qu'elles comportent implicitement;
3. d'avoir la possibilité de faire des études inter-disciplinaires rendues pertinentes face aux problèmes réels et importants de nature sociale, économique, politique et spirituelle;
4. de reconnaître le rôle de leurs études pour contribuer au développement de leurs capacités de décision et de l'exercice général de leur jugement;
5. d'avoir un climat scolaire et dans la salle de classe favorable à l'exercice de leur curiosité pour apprendre à être et à devenir;
6. de jouir de situations d'apprentissage différenciées et consistantes, tenant compte des divers points de vues et valeurs.

Mesure et évaluation

L'école secondaire efficace s'efforce d'évaluer sa production, ses processus et son programme:

1. en déterminant dans quelle mesure les objectifs de l'école ont été acceptés par tous et reconnus appropriés aux besoins de l'individu et de la société;
2. en mesurant à quel degré les valeurs de concepts et les qualifications acquises par les élèves sont des indicateurs de leur potentiel futur;
3. en prenant des mesures pour que, en cas de besoin, le processus d'éducation soit orienté de façon adéquate, compte tenu des données de l'expérience;
4. en reconnaissant qu'il vaut la peine d'élargir la diversité des qualifications et des dispositions qui ont été reconnues jusqu'alors, soit la continuité, la sensibilité, l'esthétique, etc.
5. en permettant des interventions à certains stades appropriés, dans des situations aussi bien d'apprentissage que d'évaluation;
6. en reconnaissant et en comptabilisant les réalisations de l'élève en dehors de l'école;
7. en accordant une plus grande attention à la qualité de la totalité des performances personnelles de l'élève.

Bien que ces propositions soient nécessairement conditionnelles puisqu'elles concernent des écoles et des systèmes particuliers, à mon avis, un principe général définissant la place de l'objectif de l'école secondaire ressort de nos discussions. Dans une perspective comparée, les propositions mentionnées ci-dessus semblent suggérer que l'objectif central de l'école secondaire est d'aider l'élève à organiser et à diriger

sa curiosité et ses qualifications pour devenir capable de réaliser son potentiel tout entier, en tant que personne et que citoyen.

Si nous considérons le stade initial de l'éducation comme celui au cours duquel l'individu commence à acquérir les instruments nécessaires pour apprendre et pour vivre, nous pouvons alors considérer le second stade comme celui où il commence à organiser son soi-même et la société. Dans ce contexte, le cycle d'orientation peut être considéré comme un stade de sélection dans lequel l'élève a l'occasion d'explorer non seulement le milieu de civilisation de sa communauté mais également son être intérieur. Après avoir choisi et plus ou moins déterminé la direction de ses efforts et de ses préoccupations, il se trouve dans une position qui lui permet d'utiliser ses forces pour organiser le monde.

Définir le rôle de l'école secondaire dans le monde d'aujourd'hui et dans celui de demain comme étant d'aider l'élève à organiser son être intérieur et extérieur, c'est suggérer en même temps que les objectifs de l'école secondaire doivent être d'apprécier le processus aussi bien que le produit; en d'autres termes, le contrôle social et affectif que l'élève a acquis doit être considéré comme une mesure de ses performances aussi importante que ses réalisations et son acquisition de l'information. De plus, grâce à son rôle organisateur, l'école peut se placer dans une relation appropriée face aux formes d'éducation supérieure et récurrente qui sont essentiellement pratiquées. Aussi, considérer l'enseignement secondaire comme essentiellement organisateur en ce qui concerne la personne et le lieu, c'est permettre la possibilité d'un enseignement secondaire dans une plus grande variété d'institutions ouvertes à plusieurs groupes d'âge. On peut dire aussi que ce concept "organisationnel" de l'école secondaire permet de définir des objectifs éducatifs qui ont une signification pour l'élève sur une base à la fois personnelle et sociale.

Il ne reste plus qu'à suggérer que l'école secondaire a une raison d'être autant pour l'élève que pour la société et que son but pour tous les deux est de rechercher la perfection mais de se contenter de l'excellence.

Joseph Katz, Président
Congrès mondial des sociétés d'éd. comparée

Genève, 2 juillet 1974

The World Congress of Comparative Education Societies

OPENING ADDRESSES

On behalf of the World Council of Comparative Education Societies welcome to the Second World Congress. The welcome is the warmer for the knowledge that you who have come here from the four corners of the globe show by your presence you appreciate that in today's world we must work together to solve any and all problems. And this holds true for the problems of the secondary school which we are to examine in the days ahead.

In September, 1973, the 34th session of the International Conference on Education held here in Geneva suggested that the objectives for the reform of secondary education should be:

1. to realize all the physical, intellectual and emotional resources of young people by facilitating the development of their talents, capacities and interests;

2. to meet the needs of economic and social development in the training of qualified personnel, while facilitating to the greatest possible extent the full realization of the pupils' individual vocational aspirations;

3. employment being one of the policy objectives, secondary education should be conceived so as to make its full contribution to the implementation of employment policies. This should imply taking full account of the relationship between formal and non-formal systems and the possibilities for maximum flexibility.

These objectives reflect an appreciation of the individual and societal realities of today's world and suggest that our secondary schools need to recognize that the efficiencies of yesterday may have become the inefficiencies of today; that accessibility must accommodate aspirations; that retention is a function of motivation,and that equality is a measure of universality.

Moreover, the challenge to the comparative educator in this Congress is clear. Since the problems we are tackling are international in scope it may reasonably be expected that the special concepts, values and skills of the comparative educator can on the one hand contribute to the identification of efficient practices in secondary education and on the other contribute to the clarification of those principles of the social order which may most suitably be explicated for secondary youth.

The problems of the secondary school must be seen in the context of history, a history which reaches from the period of the Renaissance to the

period of Revolutions. During these five hundred years we have witnessed the growing struggle between the individual and the state, between the humanistic and mechanistic views of man, and between a material and spiritual philosophy of life. All three struggles have left the secondary school confused as to its objectives.

The challenge to this Congress is to attempt to cut through the confusion to the conception which provides for a set of guidelines for the reform of the secondary school in different societies such that its roles are clearly defined. The challenge, too, is to help initiate needed reforms without waiting for a catastrophe such as war to catapult us into them. In a world threatened by famine, fire and fear we can no longer afford to drift to disaster; we must instead explore every avenue that can possibly lead us to a clear understanding of the role the secondary school should play helping youth find their place in the world.

Let us hope that in the hours we are together we can look at the problems of the secondary school in the context of a world in which the peaceful revolutions of our times have shaped the redistribution of wealth and power, the reorientation of values among old and young, and the reassessment of the relative worth of material and human resources. In line with the spirit of these peaceful revolutions it would appear that the secondary school has a special role to play in helping youth translate their dreams into deeds and in the process give mankind a better world in which youth may move with confidence and cooperation.

Joseph Katz

Mr. Chairman, Mr. Chavanne, Mr. Mayor, Mr. Natch, representing the Swiss Federal Department of the Interior, Ladies and Gentlemen,

It is with great pleasure that, on behalf of the IBE and of the Director-General of Unesco, I take part in the opening of this Congress. The fact that you meet in Geneva, and in some association with the IBE, is particularly appropriate. From it's creation in 1929, the IBE has carried out, as an official intergovernmental body, a series of tasks of importance to comparative education. Dr. Pedro Rosselló, who did so much to build up and carry forward the IBE, was at the same time one of the builders of comparative education. I am sure his works are familiar to all of you. His death in 1970 has left us the poorer; but he would be overjoyed were he here to greet this important Congress of comparative educators in Geneva. I should like to welcome on this occasion Madame S.Rosselló and her daughter who have come here today to mark their interest in our work.

As I said, I am also speaking on behalf of the Director-General of Unesco. For since 1969 the IBE has indeed been an integral part of the Unesco structure. It seems to the Unesco Secretariat a most encouraging event that comparative educators are asserting themselves as a professional community. Essentially, the work of Unesco rests on, depends on, a science of comparative education; and everything that scholars in this field can do to strengthen the ties between them is in fact a contribution to strengthening Unesco. The growth of the World Council has meant a stronger association between comparative educators and evidence of the devoted work by your President, Professor Katz and your Secretary-General, Madame A.Hamori, may be seen in the organization of this large meeting. I feel sure that the Congress will lead to further improvements in the comparative studies you undertake in your universities. It is therefore in a spirit of enlightened self-interest that a man from Unesco joins in greeting the participants in the Congress and in wishing you a very successful meeting.

Leo Fernig, Director
International Bureau of Education

Les objectifs de l'enseignement secondaire et l'orientation scolaire et professionnelle

Jean AUBA
Centre international d'études pédagogiques, Sèvres / Paris

A l'occasion d'un débat télévisé sur l'éducation, une enquête réalisée en France en janvier 1971 par l'organisme de sondages SOFRES, a révélé que le public français adopte largement l'idée que l'éducation a pour objectif prioritaire de préparer à la profession.

En Grande-Bretagne, selon les résultats d'une enquête du Schools Council, 87% des élèves attendent de l'école qu'elle leur donne les moyens d'obtenir le meilleur poste possible.

De la recherche entreprise par M. KING dans cinq pays d'Europe Occidentale sur l'enseignement post-obligatoire, il se dégage que la préparation à l'emploi est une aspiration prioritaire chez les jeunes du groupe d'âge 16-19 ans.

Nous pouvons donc poser comme principe que cette idée est partagée à la fois par les publics de la plupart de nos pays et par nos différentes autorités nationales comme en témoignent la mise en place et le développement, à l'intérieur de nos établissements secondaires ou en liaison avec eux, des services d'orientation scolaire et professionnelle.

Ce que parents et élèves attendent de la scolarisation et ce qui justifie à leurs yeux sa prolongation c'est avant tout qu'elle prépare à la vie active, qu'elle donne les moyens et les aptitudes qui assurent de tirer le meilleur profit des possibilités qu'offre cette vie active.

Le fait que la demande d'éducation comporte des objectifs économiques s'impose à l'évidence: Les caractéristiques économiques des professions ouvertes par tel ou tel type d'études déterminent les voeux des familles en ce qui concerne l'orientation scolaire de leurs enfants et les jeunes eux-mêmes sont très tôt préoccupés des débouchés que leur offrent leurs études.

Au niveau de la planification nationale, les responsables de l'économie attendent de l'éducation qu'elle contribue à résoudre les problèmes de main d'oeuvre et, plus particulièrement, de main d'oeuvre qualifiée.

Pour répondre à l'objectif attendu sinon explicitement formulé par les

utilisateurs du système d'éducation (parents, élèves et employeurs), les systèmes d'orientation ont été progressivement mis en place dans le cadre de nos systèmes éducatifs.

En ouvrant les portes de l'enseignement secondaire à l'ensemble des jeunes appartenant à des groupes d'âges qui entraient normalement dans la vie active, la prolongation de la scolarité obligatoire a posé avec acuité, sur la place publique, le problème des relations et des oppositions entre les objectifs d'inspiration humaniste de l'enseignement secondaire d'une part et ceux plus utilitaires des services d'orientation d'autre part.

Or, les objectifs assignés à l'enseignement secondaire par les pouvoirs publics, par les enseignants et par les philosophes ou les spécialistes de l'éducation ne sont pas forcément perçus comme tels par tous ceux qui bénéficient de cet enseignement ou qui, selon le cas, le subissent. Il est probable que les principaux utilisateurs de l'enseignement secondaire n'ont que très vaguement conscience que leur scolarisation a pour but d'assurer leur épanouissement, de les préparer à assumer leurs responsabilités civiques, de leur assurer des conditions d'existence et d'enseignement visant à l'égalité des chances, et de leur transmettre la culture de leur pays et de leur civilisation.

Il convient en effet de ne pas perdre de vue que le caractère obligatoire de l'enseignement peut être ressenti comme une contrainte par tous ceux qui l'abandonneraient s'il n'était pas obligatoire, par tous ceux qui n'y trouvent pas ce qu'ils en attendent et qui n'ont pas d'autres possibilités de choix, et par tous ceux enfin qui n'atteignent pas le niveau requis ou qui ne peuvent supporter la discipline imposée.

Or, dans tous les pays du monde, l'exigence d'enseignement est une revendication majeure. Nous assistons,dans ce domaine, à une véritable compétition internationale qui se traduit par des comparaisons entre le nombre d'élèves scolarisés, le nombre d'élèves qui poursuivent leurs études après la fin de la scolarité obligatoire, le nombre d'étudiants qui entrent à l'université, les crédits consacrés à l'enseignement.

Aucun gouvernement ne peut négliger l'expression de ce besoin.

En même temps que s'exprime cette revendication, une contestation qui met en cause la capacité de l'école à faire face aux besoins de notre temps, se manifeste à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif.

Cette contradiction s'avèrera cependant plus apparente que réelle si l'on veut bien examiner la véritable portée des objectifs explicités de l'enseignement, analyser, dans une perspective historique, les rôles réels joués directement ou indirectement par l'école et se demander par

quelles activités et par quels contenus ces rôles sont effectivement joués.

Nous n'avons d'autre prétention dans ce rapport que d'évoquer les problèmes, les contradictions et les conflits qui, dans nos différents pays, surgissent, à des degrés divers, du rôle nouveau que doit assumer l'école dans l'orientation des élèves.

Pour ce faire, nous préciserons d'abord la nature des objectifs traditionnels de l'enseignement secondaire afin de les confronter à la réalité scolaire telle qu'elle influence les individus, la société et l'économie.

Nous poserons ensuite les problèmes que provoque l'intervention, dans cette réalité, des services d'orientation et des spécialistes en orientation.

Une troisième partie sera consacrée aux rapports entre l'école et la société et à la place que l'adolescent, avec ses aspirations et ses contradictions internes et externes, occupe dans ces rapports.

Afin d'esquisser une réponse à la question posée par les organisateurs du congrès, nous nous demanderons enfin dans quelle mesure les objectifs de l'enseignement comme ceux de l'orientation ne sont pas les uns et les autres déterminés par la nature de l'information et par la pédagogie de son exploitation.

Nous avons conscience que nos affirmations, lorsqu'elles ne sont pas empruntées à des travaux de spécialistes, auraient dû être présentées sous forme d'hypothèses. Nous souhaitons surtout qu'elles soient interprétées comme des invitations à la recherche.

I - Objectifs de l'éducation, réalité scolaire et réalité sociale

Les objectifs explicités de l'enseignement, et plus particulièrement ceux de l'enseignement secondaire, se caractérisent par la générosité de l'inspiration, par la noblesse des intentions, par un idéalisme qui veut mobiliser les énergies des agents de l'enseignement, et entraîner le consentement des utilisateurs. Ils constituent le commentaire et la justification humaniste de la plupart des réformes qui sont souvent entreprises sous la pression d'autres facteurs.

Ce qui les caractérise, par rapport à d'autres objectifs éducatifs à portée plus modeste, c'est qu'ils échappent à tout système d'évaluation: ils sont d'un caractère tel qu'il est impossible de définir un critère opératoire empirique qui permettrait de s'entendre sur le fait de savoir si l'un de ces objectifs a été atteint ou non.

Ils ne constituent donc pas une référence très utilisable par les services d'orientation qui, dans leur mission de guider les élèves à l'intérieur de l'école afin de les mieux orienter à la sortie, doivent s'appuyer sur des critères mesurables et démontrables.

Avant même que ne fût institutionalisée l'orientation, l'école a toujours orienté les élèves à l'intérieur même de son système: que ce soit au terme des études primaires, en cours d'études secondaires ou, à la fin de celles-ci, vers l'enseignement supérieur, les élèves ont toujours été orientés par la pression exercée sur eux par les avis des maîtres et, surtout, par la nature des résultats scolaires qui finissent toujours par l'emporter sur l'ambition des parents et le rêve du jeune.

Par une subtile stratégie d'évaluation, de sélection, d'élimination, et d'orientation vers des filières littéraires, scientifiques ou techniques, l'école organise judicieusement son propre univers. Lui demander aujourd'hui de participer à l'organisation d'un univers qui lui est extérieur, ce n'est pas forcément lui imposer de mettre en cause ses propres objectifs, c'est surtout l'inviter, d'une part, à prendre, en matière d'élimination, ses responsabilités à l'égard de la société et, d'autre part, à prendre ses décisions d'orientation en fonction des qualifications exigées par le monde extérieur et non plus seulement en fonction de ses propres objectifs.

Il serait cependant injuste d'accuser l'école de constituer un monde isolé, imperméable aux influences de ce monde extérieur. Son histoire montre au contraire que ses activités se sont diversifiées et se sont transformées à mesure qu'évoluaient les activités de la société dont elle a toujours pris soin de façonner les élites en élargissant son domaine des humanités aux sciences, des sciences à la technologie, sans pour autant renoncer à ses objectifs.

Ce qui pose un problème aujourd'hui, c'est davantage l'accélération de l'évolution de la société que son évolution elle-même et le fait que certaines qualités qui n'étaient exigées que des élites sont aujourd'hui requises des différents partenaires sociaux de l'entreprise. C'est par l'école et non plus par l'apprentissage d'un metier que seront acquises ces qualités. La notion même de qualification des emplois a subi des transformations qui sont le signe des transformations internes des structures d'emploi et de la diversification des formes et des contenus d'activité.

La relation directe et linéaire entre un apprentissage ou une formation spécifique et son application dans la vie professionnelle fait place à l'intervention de différentes variables d'ordre économique, technologique et sociologique qui concourent à l'évolution des structures d'emploi et entraînent des clivages entre régions, branches d'activité et

entreprises.

Dans la mesure où elle amène les jeunes à se situer dans ce réseau de variables que constitue l'entreprise moderne, dans la mesure où elle facilite sa prise de conscience des différents facteurs qui interviennent dans le processus technologique et dans le monde des divisions des tâches, dans la mesure enfin où elle développe chez les jeunes les aptitudes d'adaptation à des situations imprévues, l'école ne renie pas, bien au contraire, ses objectifs.

Il serait d'ailleurs intéressant d'étudier le rôle que, tout en restant fidèle à ses objectifs et, très probablement, parce qu'elle était fidèle à ses objectifs, l'école a joué depuis ses origines dans l'évolution de l'économie. Il s'agirait alors non plus d'analyser des qualifications d'emploi, mais d'analyser les qualifications qui sont à l'origine du progrès technologique et des innovations qui interviennent non seulement au niveau de la technologie, mais également au niveau de l'organisation de l'entreprise et de sa capacité de répondre aux nouveaux besoins qui apparaissent dans la société.

L'analyse de ces qualifications ferait apparaître que l'école, par les activités qu'elle met en oeuvre en vue d'atteindre ses objectifs traditionnels, joue indirectement son rôle dans l'évolution technologique, dans les changements intervenus au niveau de l'organisation de l'économie et dans les adaptations de celle-ci aux nouveaux besoins provoqués par une prise de conscience des possibilités d'accès à la qualité de la vie, prise de conscience dont on pourrait trouver en partie l'explication dans l'expansion de la scolarité obligatoire.

Loin de mettre en péril les objectifs de l'école, les services d'orientation contribueraient donc au contraire à les valoriser, en rationalisant et en facilitant l'inévitable intervention de l'école dans la dynamique sociale et économique et dans l'intégration des "produits" de l'école à cette dynamique.

Les services d'orientation ne devraient plus être alors considérés comme un sous-système du système scolaire mais bien comme une résultante des forces du système dont chacun des composants constitue un service au même titre que l'orientation qui n'aurait plus pour seul rôle d'assurer la liaison entre le système scolaire et le monde professionnel à son niveau le plus modeste.

Peut-être conviendrait-il donc d'abord, avant de mettre l'école en question, d'entreprendre des recherches destinées à vérifier l'hypothèse selon laquelle l'institution scolaire contribue à provoquer les phénomènes sociaux, technologiques et économiques auxquels on se réfère pour condamner son inefficacité. Examinant cette hypothèse, il serait intéres-

sant de se demander, à partir d'une analyse des différentes activités scolaires, du rythme et de l'organisation de la vie scolaire, de leur interaction et de leur organisation, et en confrontant les résultats de cette analyse à la dynamique de la société, par quel processus l'école intervient, positivement ou négativement, dans cette dynamique.

L'éducation, dans la mesure où elle apporte des connaissances qui provoquent la réflexion et qui exigent le jeu de la réflexion, développe par là même les aptitudes intellectuelles qui permettent au jeune, à la sortie du système éducatif, ou dans des institutions préparatoires à la profession, d'appréhender consciemment les exigences de la profession qu'il a choisie, de répondre à ces exigences en toute lucidité et avec la plus grande efficacité.

Il s'agirait d'une préparation indirecte à la vie active par le développement des qualités qui sont nécessaires à la liberté de choix et de décision et qui permettent au jeune non seulement d'assumer personnellement sa démarche professionnelle au niveau même de l'activité quotidienne, mais aussi de devenir agent d'innovation et de changement dans la mesure justement où cette responsabilité assumée le lui permet.

Par la nature même de ses activités, le système éducatif tendrait ainsi, en dehors de toute formation professionnelle, à préparer les individus aux différentes fonctions que la société attend des adultes et, entre autres, aux fonctions professionnelles.

Dans un système éducatif qui, sans se soucier de l'utilisation pratique qui en serait faite dans la vie active, n'aurait que pour mission de développer des aptitudes à partir de ses propres critères et non pas à partir des exigences du monde du travail, les services d'orientation auraient une mission bien déterminée: A partir d'une taxonomie des objectifs réels et spécifiques de chacune des activités scolaires, telles qu'elles se déroulent réellement dans les limites des murs et des emplois du temps de l'école, informer les jeunes sur les aptitudes exigées soit par des études plus avancées, soit par les différentes activités économiques et les orienter vers ces études ou vers ces activités par référence aux aptitudes détectées et développées par l'école. Le monde de la profession serait lui-même objet d'étude et d'analyse soit au niveau des activités isolées, soit au niveau d'ensembles d'activités regroupées en secteurs correspondant à ceux de l'école.

Cela suppose évidemment que l'on dispose des instruments permettant d'évaluer les aptitudes et d'analyser ces activités.

Cependant, avec l'arrivée massive dans l'enseignement secondaire de jeunes dont l'objectif principal est d'acquérir le bagage nécessaire à l'exercice d'une profession, l'efficacité de la formation apportée par

un enseignement général n'est pas directement perceptible par les intéressés qui s'attendent à ce que les programmes d'enseignement soient élaborés en fonction des savoir-faire et des compétences qu'exige telle ou telle profession donnée.

Telle est en général la vocation des enseignements techniques et professionnel qui sont directement branchés sur l'économie. L'enseignement général n'y est pas négligé mais, quelle que soit, dans ce domaine, la générosité des instructions et des objectifs officiels explicités, l'expérience prouve que la formation technique et professionnelle à objectif immédiatement efficace l'emporte sur la formation générale.

Pour ses défenseurs, l'enseignement technique et professionnel ne se limite pas à une imitation des faits, actes, attitudes et comportements de celui qui sait et qui enseigne, mais il exige, comme la formation générale, des qualités de réflexion, de concentration, d'adaptation, de socialisation et d'intégration à la cité qui sont les qualités requises pour atteindre les objectifs de l'enseignement secondaire.

Si la notion de "savoir-faire" paraît assez claire, celle de "compétence" mériterait d'être définie: compétence à accomplir telle ou telle tâche déterminée, compétence à comprendre les aptitudes qu'exige telle ou telle tâche, compétence à s'adapter aux conditions qu'exige l'accomplissement de cette tâche.

Quelle que soit la définition donnée à la notion de "compétence", et groupe de compétences pour obtenir une certaine polyvalence de la formation et des adaptations ultérieures, cette notion pose le problème qui est de savoir si le rôle de l'école est de donner des compétences, ou de faire acquérir des qualités qui assurent à un jeune de devenir compétent dans n'importe quel champ d'activité.

En ce qui concerne les enseignements techniques et professionnel, il conviendra de préciser la place qu'ils occupent dans un système d'enseignement secondaire: quel est leur degré d'intégration ? Constituent-ils des enseignements parallèles dont les objectifs seraient différents de ceux de l'enseignement secondaire général ? Permettent-ils d'atteindre ces objectifs par des voies différentes ? Leur intégration progressive aura-t-elle une influence sur la définition des objectifs ? Aura-t-elle, sur l'enseignement général, des incidences telles qu'elle en modifiera les objectifs ?

Entre un enseignement général qui aurait pour objet de donner à l'individu des outils intellectuels lui permettant de prendre en charge son avenir, et un enseignement professionnel qui ne viserait qu'à lui donner les techniques nécessaires à l'exercice d'une fonction déterminée, plusieurs formules d'intégration de la politique éducative aux politiques sociales et

économiques peuvent être envisagées, à condition toutefois que les autorités soient disposées à évaluer les résultats par rapport à des objectifs qu'elles auraient explicités, aussi bien les objectifs d'efficacité que les objectifs philosophiques. L'enseignement polytechnique par exemple offre à l'élève l'ensemble des moyens matériels et des enseignements nécessaires à l'acquisition des connaissances et des techniques. Par sa seule organisation, il peut faciliter le choix des élèves. Mais ses incidences sur une politique d'égalisation des chances dépendront du degré d'engagement de l'ensemble de la communauté scolaire à la notion de polytechnique.

Un établissement secondaire peut être polytechnique du seul fait que les différentes sections sont regroupées sous le même toit. Mais si les sections académiques y sont privilégiées et si les sections techniques et professionnelles sont destinées à recevoir les rejetés des sections nobles, on n'aura fait que reconstituer dans l'établissement en question une hiérarchie qui valorise les uns et déprécie les autres. On peut même se demander si une ségrégation qui s'opère à l'intérieur d'un même établissement n'est pas celle qui traumatise le plus ceux qui en sont les victimes.

Si en revanche chaque activité bénéficiait d'un statut égal et si tous les élèves participaient aux différents secteurs d'activités, l'ensemble des rapports humains dans l'établissement et des rapports entre la vie scolaire et la vie active se trouverait transformé. Il est même permis d'envisager des bouleversements dans la hiérarchie des statuts comme cela s'est passé dans l'enseignement secondaire traditionnel où, dans la sélection des élites, les mathématiques sont en train de remplacer les humanités.

On peut au moins souhaiter que le plan d'étude des seconds cycles de l'enseignement secondaire soit revu dans le sens de la constitution de sections indifférenciées.

Les effets d'un enseignement polytechnique dépendront également de son degré d'association avec l'environnement économique. Isolé de cet environnement, il secrètera ses propres critères et ses propres objectifs. Ouvert aux réalités économiques, il créera avec celles-ci différents types de liens qui façonneront à leur tour l'enseignement et les produits de l'enseignement; directement lié à une entreprise, l'établissement polytechnique sera plus directement soumis à ses exigences que s'il est lié à l'ensemble des forces économiques et des activités administratives de la communauté.

Les rapports entre l'école et le monde économique soulèvent la question des stages en entreprise et de l'enseignement alterné qui constituent deux autres expériences de sensibilisation et de préparation des jeunes

aux activités professionnelles: Conçu comme un exercice d'application de théories et de pratiques acquises à l'école, le stage en entreprise ne sera que le prolongement d'une filière dans laquelle l'élève est déjà enfermé. Si en revanche l'objectif est de faire prendre conscience des réalités du monde du travail à tous les élèves sans distinction d'origine, le stage en entreprise et l'enseignement alterné entreront alors dans le cadre d'un programme d'enseignement général ouvert sur le monde extérieur. Ils pourront enfin avoir pour objectif d'entraîner le jeune à prendre des responsabilités d'adultes et à s'auto-évaluer dans une telle situation de responsabilité.

La généralisation des expériences d'éducation permanente exigera également une redéfinition des objectifs de l'enseignement secondaire dont les activités devront être modulées en fonction des possibilités offertes par la continuité ou la récurrence de l'éducation. Il appartiendra cependant aux responsables de l'orientation d'adapter leurs conseils aux différentes situations de l'éducation permanente qui ne s'intègre qu'exceptionnellement à un enseignement secondaire et qui, jusqu'à présent, n'a permis qu'exceptionnellement de réparer les échecs de l'enseignement secondaire. Il faudra donc éviter que, par les espoirs qu'elle fait naître, l'éducation permanente démobilise les jeunes à un âge privilégié pour certains exercices intellectuels et pour certains apprentissages.

II - Place des services d'orientation et des spécialistes en orientation dans le système éducatif

Les services d'orientation se situent donc à l'intersection de plusieurs mondes qui, par leur nature même, communiquent entre eux et sont destinés à s'enrichir mutuellement alors qu'ils restent par ailleurs jalousement attachés à une spécificité qui les menace d'isolement: Enseignement général, enseignement technique, enseignement professionnel, éducation permanente, monde du travail, monde des loisirs, vie personnelle.

L'orientation continue des élèves à travers les filières scolaires comme en direction des milieux professionnels aurait donc tout à gagner à la mise en pratique de pédagogies qui ouvrent l'école sur le monde extérieur.

C'est peut-être à cause de cette tentation de l'isolement, à cause des résistances que chacun des mondes oppose aux influences des autres que la place des services d'orientation, même si elle est administrativement définie, n'est que très imparfaitement intégrée dans le système éducatif et dans le système économique.

Leur place, selon qu'elle est à l'extérieur ou à l'intérieur de l'école, déterminera le sens et la portée de leurs activités et de leurs objectifs: On peut prévoir qu'en fonction de cette place, les services d'orientation exerceront leurs responsabilités plutôt au bénéfice des

jeunes s'ils sont à l'intérieur de l'école et plutôt au bénéfice des employeurs s'ils sont à l'extérieur.

Les services d'orientation agissent sur deux plans, dont l'un est celui du système éducatif lui-même et l'autre celui de la vie économique qui est extérieure au système éducatif. Les élèves qui sont orientés à l'intérieur du système sont ainsi privilégiés par rapport à ceux qui, à cause de leurs résultats scolaires ou de leurs besoins économiques, doivent être orientés sur des voies extérieures au système. Il y a pour les uns une cohérence, pour les autres, un risque.

C'est pourquoi il y a danger à séparer l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle: La première risque alors d'être réservée à ceux dont les profils correspondent aux critères traditionnels de l'enseignement secondaire qui, par tradition, confère des privilèges, alors que l'orientation professionnelle aurait plutôt pour mission de traiter une population résiduelle relevant d'une formation qui ne confèrerait que des compétences.

Ce danger d'inégalité devrait être au centre des préoccupations des responsables de programmes de formation des conseillers d'orientation.

L'intégration des services d'orientation suppose en effet la présence dans nos établissements scolaires de spécialistes de l'orientation qui ne devraient pas se distinguer des spécialistes des autres disciplines. On peut également envisager que, à condition qu'ils aient été formés, les enseignants eux-mêmes prennent en charge, à travers leur enseignement, l'orientation de leurs élèves.

L'intégration des conseillers d'orientation à la communauté scolaire constitue un phénomène propre à notre époque, comme, à d'autre époques de l'histoire de l'éducation, la communauté scolaire s'est trouvée confrontée à la nécessité d'intégrer les scientifiques et les linguistes ou, plus récemment, les technologistes et les économistes.

Du dialogue qui s'établit entre enseignants et conseillers d'orientation dépend en grande partie le rôle de ces derniers dans la réalisation des objectifs de l'enseignement secondaire.

Mais un danger menace le spécialiste en orientation intégrée à la communauté scolaire: il risque de s'y trouver isolé des réalités et des conditions du monde du travail, de ne plus parler le même langage que celui du monde socio-professionnel pour lequel il est chargé de préparer ses élèves; il sera tenté de ne chercher dans les profils de poste que les éléments correspondant aux aspirations des élèves. Il s'agira donc de déterminer dans quelle mesure le monde du travail participe à la formation des conseillers et quel type de dialogue s'établit entre conseillers

et employeurs.

Intégrés ou non au système scolaire, les services d'orientation se trouvent en effet investis de la délicate mission de réconcilier les aspirations individuelles et les besoins du marché du travail qui ne peut absorber toutes les aspirations et dont les réalités sont généralement en contradiction avec ces aspirations. En cela, ils participent à la fois à l'ouverture du système scolaire sur le monde extérieur et à l'établissement des rapports entre l'école et la communauté, deux objectifs prioritaires pour l'école d'aujourd'hui.

III - Rapports entre l'école, la communauté et l'adolescent

L'école est-elle au service de la communauté ou bien doit-elle s'ouvrir à la communauté afin que celle-ci la façonne et l'intègre ? Dans l'un et l'autre cas, dans quelle mesure les objectifs de l'enseignement secondaire seraient-ils affectés ou seraient-ils respectés ?

Etudiée par rapport à l'ensemble des relations possibles entre l'école et la communauté, l'orientation peut être envisagée sous deux angles différents: Elle est le moyen mis par l'école à la disposition de l'élève pour le guider vers telle ou telle filière professionnelle correspondant à son savoir, à son savoir-faire ou à ses aptitudes. Cette conception linéaire de l'orientation suppose que l'activité économique du pays est isolée de l'école, indépendante de l'école, extérieure à l'école, et qu'elle se développe par une dynamique propre au service de laquelle l'école serait appelée à se soumettre.

L'explicitation par l'économie de ses exigences aurait une incidence sur l'élaboration des "curricula" de l'école dont la vocation communautaire serait plutôt de pourvoir l'économie en personnel que de faire participer les élèves à la réalisation d'objectifs humanistes.

Mais, toujours à partir des exigences de l'économie, on peut aborder le problème sous un autre angle: l'économie a certes ses propres exigences qui ne peuvent manquer d'influencer l'orientation de l'enseignement secondaire; mais, dans une certaine mesure, elle offre de son côté à l'individu des moyens d'atteindre les objectifs qui sont ceux de l'école.

Au sein de la communauté, la profession est l'activité dominante de la vie de l'adulte et, dans ce sens, c'est dans l'exercice de la profession que se vérifie si les objectifs de l'école sont atteints. Si les élèves ont peu ou n'ont pas conscience des objectifs lointains de l'école, il n'en va pas de même des adultes qui sont à même de juger ce que leur apporte leur profession, sur le plan des possibilités d'épanouissement, de socialisation et d'autonomie. Combien d'emplois offrent, à l'heure actuelle, l'occasion d'un accomplissement individuel ?

En dehors des échelles de rémunérations, nous ne possédons pas les indicateurs nécessaires à l'appréciation des échecs professionnels et des insatisfactions professionnelles pas plus que nous ne possédons les indicateurs grâce auxquels nous pourrions déterminer le seuil d'adaptabilité à une profession ou l'adéquation entre adaptabilité et satisfaction personnelle.

Quelle que soit l'efficacité de la formation scolaire en vue de rendre adaptable l'individu à la profession vers laquelle il sera orienté, il serait vain de nier qu'il existe une hiérarchie objective des professions dont les critères de classement ne sont pas seulement ceux des rémunérations. Une politique d'orientation professionnelle exigerait que fussent déterminés ces critères pour chaque profession en même temps que les conditions dans lesquelles chaque profession apporte sa contribution au plein épanouissement de l'individu, à son intégration dans la société, à la prise en charge de son destin. Il conviendrait alors de confronter ces critères et ces conditions aux objectifs poursuivis par l'enseignement secondaire et de chercher entre les uns et les autres une adéquation en vue d'intégrer la politique d'orientation à la politique éducative.

Cela supposerait que les services d'orientation soient associés à la définition des profils d'emplois afin qu'il ne soit pas seulement tenu compte des facteurs d'efficacité et de rendement exigés par la production ou le service, mais également du degré d'engagement de la personne qu'impliquent ces emplois.

Les temps sont révolus où l'engagement de la personne se trouvait justifié au nom d'une morale imposée de l'extérieur à l'individu et fondée sur les vertus intrinsèques du travail considéré comme une valeur en soi.

Qu'il s'agisse d'activité scolaire, d'activité professionnelle ou d'activité universitaire, l'évolution actuelle de la société exige que ces activités soient analysées par rapport à des objectifs explicités et pris en compte par les intéressés. Les services d'orientation jouent alors un rôle démystificateur dont les effets peuvent être aussi pénibles à accepter pour l'enseigné que pour les responsables de l'économie.

Or, les développements de la technologie, des sciences exactes et des sciences humaines nous obligent à prendre conscience que les descriptions de qualifications d'emplois ne suffisent pas à déterminer le type d'individu susceptible de les occuper. Non seulement l'emploi s'inscrit dans le système de son secteur économique, mais il est aussi une structure du système social auquel appartient l'individu et dans lequel les réactions et les comportements de la personne humaine ne sont pas prévisibles, quelles que soient par ailleurs la qualité et l'exactitude des tests auxquels l'école et l'économie le soumettent.

Parmi ces réactions et ces comportements, il faudra tenir particulièrement compte du prestige dont jouissent, chez les jeunes, les différentes professions et les différentes filières de formation.

Or, ni la psychométrie, ni les systèmes scolaires d'évaluation ne rendent compte de la réalité profonde et complexe de la personne que prétendent servir l'enseignement secondaire et les services d'orientation.

On peut évidemment se demander si le rôle de l'enseignement secondaire et des services d'orientation est de rendre compte de cette réalité. Peut-être vaudrait-il mieux simplement se contenter de chercher à l'épanouir sans se préoccuper obstinément de l'évaluer, du moins avant la fin de la scolarité obligatoire.

Mais comment établir alors une adéquation entre les apsirations et le profil de l'individu d'une part et la nature de l'emploi d'autre part ?

La contradiction entre les aspirations de l'individu et les réalités du monde du travail prend d'autant plus d'acuité que c'est pendant la période de l'adolescence que ces aspirations doivent être prises en compte, pendant la période qui correspond à l'enseignement secondaire et au cours de laquelle aspirations et motivations sont essentiellement d'ordre subjectif.

A partir d'un psychologisme élémentaire, il est facile de donner une vague définition de l'adolescent, soumis à des contraintes biologiques et affectives, jouet de ses rêves, balloté entre des élans d'enthousiasme et des crises de dépressions.

Or le monde extérieur, le monde du travail vers lequel les services d'orientation ont la charge de guider l'adolescent est un monde rigide et structuré qui rejette tous ceux qui ne se plient pas à ses cadres et à ses lois, et qui relègue tous ceux même qui n'ont pas à leur disposition les outils intellectuels nécessaires à la compréhension et à l'appréhension de ce monde.

La brutalité de ces contacts peut certes donner naissance - comme ce fut le cas au moment des révolutions industrielles - à quelques poètes, mais il en résulte surtout de nombreuses victimes dont les poètes ne sont en fait que les porte-parole.

La décision des parents des élèves des classes favorisées de retarder le plus longtemps possible ces contacts, s'explique autant par le souci de protéger leurs enfants des épreuves qu'impose l'entrée dans la vie active que par les ambitions sociales qu'une scolarité prolongée a la réputation de satisfaire.

Même si certaines explosions spectaculaires témoignent chez les jeunes d'un élan vers l'action et vers l'initiative personnelle, pour ceux-ci et, surtout pour ceux des classes favorisées, le cadre offert par l'école reste à la fois valorisant et sécurisant.

Les responsables de l'éducation et de la préparation à la vie active auraient donc pour tâche prioritaire d'élaborer des programmes et d'organiser la vie scolaire, et plus particulièrement les rythmes scolaires, avec, pour objectif précis, l'épanouissement de l'adolescent, condition nécessaire et préalable à l'épanouissement de l'adulte.

Un enseignement adapté aux seuls besoins et aux seules motivations de l'adolescent, constituerait alors une meilleure préparation à la vie active qu'un enseignement directement destiné, par ses contenus, ses contraintes et sa méthodologie, à préparer à une profession.

Vérifier l'hypothèse de la spécificité de l'adolescence et de la nécessité de la conduire à sa propre maturité, avant de se préoccuper des impératifs économiques de l'état adulte, suppose que les notions de "besoins" et de "motivations" soient définies à partir de critères qui se dégageraient de l'expérience vécue par l'adolescent et qui seraient propres au phénomène "adolescence". Dans cette perspective, le problème de l'inadéquation entre les aspirations individuelles et les nécessités collectives ne serait plus abordé comme une difficulté à surmonter, mais comme une donnée fondamentale à exploiter.

Dans la mesure où la période de l'enseignement secondaire coïncide avec les différentes phases de l'adolescence, il conviendrait de déterminer les caractéristiques propres à chacune de ces phases afin que les programmes et les activités scolaires soient adaptés à ces caractéristiques et s'inscrivent dans le rythme d'une évolution.

Au Colloque de Hambourg de 1971 dont le thème était "la recherche pédagogique sur le rôle en mutation de l'école secondaire", M.DEBESSE invitait à de telles recherches: "Toute recherche biologique, psychologique et sociologique qui nous permettra de mieux connaître les facteurs, les mécanismes et les modes d'expression du mouvement d'affirmation de la personnalité adolescente pourra nous aider en même temps à trouver les moyens éducatifs propres à l'assurer dans des conditions satisfaisantes".

L'adolescent cependant n'échappe pas à l'organisation sociale et économique dans laquelle il vit. Elle est pour lui source d'influences, modèle et contrainte. S'il ne vit pas l'âge adulte, il s'y projette et cette projection détermine en partie le projet d'orientation qu'il se choisit, le degré de soumission au projet qui lui est imposé par ses parents ou par les possibilités qui lui sont offertes par la communauté. Il y aurait là tout un champ d'études qui ne manquerait pas d'intérêt:

déterminer par quels canaux, à quel moment, sous l'influence de quels facteurs, les aspirations d'avenir du jeune se rapprochent éventuellement de celles qui lui sont imposées par le monde extérieur. Des études comparatives en particulier devraient permettre d'analyser ces processus en comparant les variables propres à différents pays, à différentes régions et à différents groupes sociaux.

L'adolescence est-elle en effet un phénomène universel ? La crise des générations serait-elle le résultat, comme le soutiennent certains auteurs, d'un affrontement entre des réalités biologiques différentes ? Les jeunes appartiennent-ils plutôt à leur classe socio-économique ou plutôt à leur "groupe biologique" ?

Des réponses données à ces questions dépendra la méthodologie de l'orientation: méthodologie spécifique certes comme le sont les méthodologies propres à chacune des disciplines, mais orientée vers les mêmes objectifs de formation à la prise de décision, à l'autonomie, et à la prise de conscience du réel, grâce aux différents exercices visant à développer et à entraîner les capacités intelectuelles.

IV - Information et pédagogie

A la source des activités d'orientation comme à l'origine de toute démarche pédagogique se situe l'information. Elle pose au conseiller d'orientation les mêmes problèmes de sélection, de traitement et de transmission que les sommes de connaissances qui sont à la disposition des spécialistes de disciplines et au travers desquelles doivent être élaborées des stratégies pédagogiques.

Conçue à des fins d'orientation scolaire et professionnelle, l'information soulève de nombreux problèmes qui relèvent d'approches spécifiques: adéquation entre un monde changeant et complexe et la nature à la fois figée et sélective d'une information sociale et professionnelle; finalités, contenus et méthodes de l'information considérée comme moyen propre à favoriser l'élaboration des choix de l'élève et à le mieux préparer aux exigences de la vie scolaire, de l'éducation permanente et de la vie professionnelle.

Viser à faire acquérir aux jeunes et aux familles un comportement actif et lucide à l'égard de l'information, c'est oeuvrer dans le sens de l'égalisation des chances, les groupes sociaux les plus favorisés étant aussi les mieux informés et les plus aptes à exploiter l'information.

A l'analyse des contenus des disciplines scolaires correspondra donc une analyse des contenus et des méthodes de l'information scolaire ou extra scolaire. En second lieu, on s'attachera aux comportements de l'élève en situation d'information comme il convient, en bonne pédago-

gie, d'étudier le comportement de l'élève en situation d'acquisition des connaissances.

Une information destinée à orienter ou à attirer les jeunes vers l'économie peut difficilement être neutre et objective. Elle véhicule nécessairement sinon implicitement l'idéologie sous-jacente du système économique dans lequel elle puise la nature de son contenu et des thèmes qu'elle a pour mission de diffuser.

Au niveau des recherches en sciences sociales, l'objection concernant la dimension idéologique de l'information mérite autant d'attention que l'objection selon laquelle nos systèmes scolaires ne véhiculent que des valeurs propres à certains groupes sociaux. Il convient en effet d'étudier toutes les formes que peuvent prendre les réactions de l'individu à l'information et d'envisager les conséquences possibles de ces réactions sur le destin scolaire et professionnel, choisi ou imposé des individus.

La portée de l'orientation et de ses rapports avec les objectifs de l'enseignement secondaire dépend également de la méthodologie mise en oeuvre par le spécialiste en orientation.

La démarche pédagogique choisie dans l'exploitation de l'information détermine la nature et le degré d'appropriation du contenu par les élèves. Il serait intéressant de vérifier l'impact sur la pédagogie de l'orientation de certaines tendances actuelles de la pédagogie de l'enseignement secondaire: Les pédagogies différenciées, le travail individualisé et l'enseignement optionnel par exemple impliquent une véritable éducation des choix et de la décision car les jeunes sont ainsi encouragés à s'informer et à utiliser toutes les ressources que leur offre le système. Mais, en même temps, résultat de la multiplication et des progrès des canaux de communication, ils sont soumis à la pression d'une information de plus en plus abondante, de plus en plus disparate et de plus en plus insistante à laquelle ils ne peuvent résister et dont ils ne peuvent profiter que si l'école leur a donné les qualités nécessaires de jugement et de discernement. Et pour cela l'école devra, dans ses activités, avoir elle-même maîtrisé les techniques modernes de transmission de l'information en les démystifiant et en les mettant au service de ses objectifs.

Il convient également de s'interroger sur les incidences possibles de la pédagogie dominante sur la stratégie et l'efficacité des services d'orientation: des expériences de non directivité et de dynamique de groupe auront pour justification de faciliter chez les jeunes une prise de conscience de leurs potentialités et de les conduire à assumer leur prise de décision, aboutissement naturel d'un processus qui ne serait pas brusqué par une intervention directive. Par le jeu relationnel

qu'elles mettent en oeuvre, ces expériences participent à la socialisation des individus et à leur intégration aux différents milieux humains qui les attendent à la sortie de l'école.

Leurs adversaires les considèrent comme une stratégie de récupération au bénéfice des entreprises. Ils leur opposent la pédagogie des contenus qui privilégie les relations entre les élèves et l'objet d'étude, l'apport direct et explicite d'un patrimoine extérieur à l'élève et la référence à un modèle. Le conseiller d'orientation ne prend pas seulement la responsabilité de proposer des informations et un modèle, mais aussi, dans la mesure où une formation générale ne développe pas parallèlement l'esprit critique, de l'imposer.

A propos de cette controverse entre les partisans d'une pédagogie de l'exploitation du contenu de l'information et les partisans d'une pédagogie des relations et de la spontanéité dans le développement de l'individu et dans ses facultés d'adaptation au monde extérieur, on ne peut éviter de s'interroger sur les effets de la "pédagogie sauvage" que constitue l'ensemble des influences exercées sur l'élève par le monde extra scolaire dans lequel il évolue. Ni les enseignants, ni les conseillers d'orientation n'ont le monopole de la formation ou de l'information des élèves. Aux modèles qu'ils proposent aux élèves, aux systèmes des relations qui s'instituent entre partenaires de la communauté scolaire, s'opposent et se substituent les modèles qui s'élaborent à partir de l'expérience vécue dans le monde extérieur, s'opposent et se substituent les différents types de relations humaines qui dépendent des circonstances de cette expérience vécue.

Ainsi une réflexion sur la pédagogie des services d'orientation débouche-t-elle inévitablement sur l'ensemble des problèmes que pose la pédagogie scolaire et, plus particulièrement, la pédagogie de l'enseignement secondaire au cours duquel s'opèrent les différentes modalités de canalisation des élèves, qui sont le reflet des structures d'organisation du système: organisation des classes en groupes hétérogènes ou en groupes homogènes de niveau , seuil et nature de la sélection, système de notation, pression des examens, existence ou non-existence du redoublement, valorisation de certaines filières ...

Selon que la pédagogie d'un système scolaire donné sera centrée sur l'échec ou sur la réussite, ses implications psychologiques seront différentes et détermineront en particulier l'image que l'élève se fait de lui-même et l'image qu'il se fait de sa projection dans l'avenir.

C'est bien en effet entre ces deux images qu'interviennent les processus d'éducation et d'orientation qui se confondent ainsi avec le processus de structuration continue de l'individu.

Dans sa contribution au PLAN EUROPE 2.000, Maurice REUCHLIN réconcilie autour de l'individu les objectifs de l'éducation et ceux de l'orientation; c'est à partir des définitions qu'il donne de ces objectifs que pourraient s'organiser les projets de réformes et d'amélioration de nos systèmes scolaires: "Mettre l'individu en mesure de réaliser d'une certaine façon parmi beaucoup d'autres possibles, certaines des innombrables potentialités dont il est porteur, en rendant plus riches et plus structurées ses interactions avec son milieu, dans les limites qu'impose inévitablement toute vie sociale, tel pourrait être l'objectif général assignable à l'éducation.

Aider chaque individu à se construire une perception cohérente de ses innombrables actions et réactions, effectives ou concevables en chaque instant, une perception cohérente de l'évolution qu'il vit sous leur effet, tel pourrait être alors l'objectif général de l'orientation".

BIBLIOGRAPHIE

F.BACHER, V. ISAMBERT-JAMATI : "Enquête sur l'orientation à la fin du premier cycle secondaire" - in B.I.N.O.P. n° spécial, 1970.

J.CARDINET, J.L.DELCOURT : "La représentation de l'activité professionnelle à 6, 11, et 16 ans" - in B.I.N.O.P., n° 3, 1963.

C.COUBAULT, D.LEMERCIER, XXIIe Congrès National de l'A.C.O.F. : "Comment individualiser l'information" - in B.I.N.O.P., n° 4, 1971.

M.DEBESSE : "L'adolescence" - P.U.F. 1960 (Que sais-je ?)

J.DREVILLON : "L'orientation scolaire et professionnelle" - P.U.F. 1966 (L'éducateur)

F.GENDRE : "Les effets de l'information sur les préférences professionnelles et situationnelles" - in B.I.N.O.P., n° 3, 1968.

R.GAL : "L'orientation scolaire" - P.U.F. 1955 (Collection Nouvelle Encyclopédie Pédagogique).

A.LEON : "Psychopédagogie de l'orientation professionnelle" - P.U.F. 1957.

A.LEON : "Relation pédagogique et représentation de l'avenir chez des adolescents de l'enseignement technique"
- in Bulletin de Psychologie, n° 17-19, 1970.

A.LEON : "Information, orientation, adaptation"
- Revue Française de Pédagogie n° 24 (Juillet-Août-Septembre 1973)

A.LEON : "Formation générale et apprentissage du métier"
- P.U.F. (collection Bibliothèque Scientifique Internationale).

H.LEWIN, J.W.GUTHRIE et autres: "School achievement and post-school success: a review"
- in Review of educational Research, vol. 41, 1971.

E.MATHIEU : "Le choix professionnel des adolescents"
- in B.I.N.O.P., n°5, 1969.

J.PIAGET et autres : "Les processus d'adaptation"
- P.U.F., 1967.

A.RAFFESTIN : "De l'orientation à l'éducation permanente"
- Casterman, 1972.

A.RAFFESTIN : "Les produits de l'école"

M.REUCHLIN : "L'orientation scolaire et professionnelle"
- P.U.F. (collection Que sais-je ?) 1971.

M.REUCHLIN : "L'enseignement de l'an 2000" sur l'orientation (dans le cadre du Plan Europe 2000)
- P.U.F. (collection Sup. l'Educateur) 1973.

M.REUCHLIN et F.BACHER : "L'orientation à la fin du cycle secondaire"
- Paris P.U.F. 1969 (collection Bibliothèque Scientifique Internationale).

C.R.ROGERS : "Le développement de la personne"
- Paris Dunod 1966.

G.SNYDERS : "Où vont les pédagogies non-directives?"
- P.U.F. (L'Educateur) 1973.

B.ZAZZO : "Psychologie différentielle de l'adolescence" - P.U.F. 1966.

- N° spécial du "Times Educational Supplement" consacré aux services d'orientation et de consultation, du 8 mars 1974.

- Documents du Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (C.E.R.E.Q.) - 58, Bd du Lycée, 92170. VANVES

- Documents de l'O.C.D.E. sur les nouvelles options en matière de politique de l'enseignement.

- Conclusions de la 34e session de la Conférence internationale de l'éducation organisée par le Bureau International d 'Education.

Measurement and Evaluation in Secondary Education

Edwin E.Bell*
Organization for Economic Co-operation and Development (O.E.C.D.)

Socrates argued that an unexamined life is not worth living - a view not necessarily shared by all of our students. But what aspects of educational life should we measure ? The debate is endless. A recent list includes education as:

- a means of personal fulfilment;
- an instrument for social continuity and cohesion;
- a mechanism for social mobility;
- a means to promote social equality; and
- an economic investment for individuals and society.(1)

The problems of measurement and evaluation across such a list are, of course, never ending. Nevertheless, just as questions about aims (what ought we do in our schools ?) carry with them questions about method (how ought we do it ?) so, in turn, we are faced with questions about evaluation. We ask: How are the students doing ? How is the system doing ? This distinction between evaluating the system and evaluating the student is important.

The System

There are no currently available statistics that governments collect systematically that satisfactorily evaluate the education system in terms of the achievement of the pupils that pass through it. This is one area that is demanding, and will continue to demand, skills that comparative educationalists can offer.

Current evaluation of educational systems, or of the relative merits of different educational systems is, for the most part, judgmental and based on qualitative impressions and analyses. As theoretical and technical innovations in the educational field increase there has been a concomitant need for more accurate assessment of the effects of these innovations in terms of student achievement. In addition, as interest in education as an investment in 'human capital' and as an instrument for bringing about not only economic growth but also social change in-

* The author is a member of the Secretariat of the O.E.C.D., but the views here are purely personal.

(1) "What is Education For", Angus Maddison, Lloyds Bank Review, N° 12, April 1974, pp. 19-30. The article gives a good review of the current debates related to the above list.

creases, so will the need to develop appropriate evaluating techniques. Output variables such as enrolment figures are not satisfactory for the study of these relationships between education and economic growth. Yet, at the present time most national authorities generate little else but this type of datum.

Most recently there has been a new dimension added to the concept of education as an investment in human capital. This new dimension is inflation. There are many aspects of the inflation problem that extend new challenges to both the public and the private sectors of our societies. To consider just one of these challenges - all of us are being asked to be more accountable. In the educational context the critical questions relate to the relationship between the rise in educational expenditure and the rise (if any) in educational "output" or performance.

Information on expenditure is readily available. To briefly sketch the recent picture - from 1960 the growth of public expenditure on education has been very rapid in the OECD area. Public spending on education, on average, rose by 15% per annum (at current prices) compared with 12% for total public expenditure over the same period. Of course, corresponding figures for individual countries varied widely but only in Portugal did the rate of growth lag behind the remainder of public spending.

Such a summary is made possible by techniques developed in economics. If we turn to the other side of the coin - the measurement of educational performance - there are no parallel techniques with which to monitor output (achievement) at such an aggregated level. An important reason for this situation is the fact that "output" is impossible to define without some method of relating certain characteristics of that "output" to a set of clearly defined objectives and an appropriate set of measures. Some work along these lines has been initiated within the OECD's Social Indicator Programme (1). Meanwhile, the "output" of the educational system must be discussed, not in terms of achievement, but in terms of more conventional indicators. Most of these are far from satisfactory.

To give one example, it is clear that recently there has been a large increase, both in the average length of study by students in full-time institutions, and in the total number of secondary and tertiary level graduates. What is more difficult to assess is whether the rise in real inputs - measured in terms of more highly qualified teaching staff, improved physical facilities, and new curricula and teaching methods - has resulted in a parallel rise in the knowledge and performance of the

(1) For example, see Indicators of Performance of Educational Systems, OECD, Paris, 1973.

students. Accepting that the quality of education probably has improved, the further question arises of whether this increased "output" could have been obtained at lower cost. Let us focus on a typical issue - class size. A large number of studies in individual countries in general have concluded that there is little evidence that the trend toward smaller classes has had a significant impact on achievement. Class size may be determined more by tradition, the state of the budget, the teachers unions and similar considerations, rather than any ideal relationship between costs and the quality of education. Yet class size remains as an "indicator" of educational progress.

In summary, there is a need to develop measures which can provide a guide to the efficiency of different school programmes within a single country, and which can provide a basis for international comparisons as well as providing trend measures of education performance.

An important programme that starts to meet the needs summarized immediately above has been carried out by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), located in Stockholm under the chairmanship of Professor T.Husen. The IEA published a twelve country study on mathematical achievement in 1967 and is currently processing a nineteen country study on achievement in six other subjects. These studies incorporate information on several hundred variables connected with the wider learning environment and thus provide a huge mass of data for international comparison of learning systems. The overall aim has been "to use international tests in order to relate student achievement and attitudes to instructional, social and economic factors" (1). There has been continuing debate on the merits of testing programmes such as that developed by the IEA, however it is clear that their introduction has been a major event within the education arena and that both methodological and operational processes can continue to evolve using them as a foundation stone.

The Student

The issues related to measurement and evaluation with an emphasis on assessing the individual student rather than the system are quite different. The present paper will not attempt to summarise the vast literature which considers the various types of measurement, ranging from the formal essay examination to short multiple choice objective tests. The advantages and disadvantages of these various types of testing procedure -

(1) L.C.Comber and J.P.Keeves, Science Education in Nineteen Countries, I.E.A., Wiley, New York, 1973 cover.

including their validity and their reliability - are discussed in educational foundation courses throughout the world.

Instead, let us consider why we measure our students. Apart from measuring past results, we are basically concerned with predicting future achievement.

An important clarification of terms should be made between future educational performance and future economic success. The research of the last twenty years indicates that the results of intelligence tests and academic achievement tests can be good predictors of later educational achievement. Bloom in 1954 and Jencks in 1973 have both indicated that later school success can be predicted at a reasonably early age. The following table of correlation coefficients is typical.

Prediction of school-related achievement at age 18

Age 4 or 5	r =	.50
Age 7 or 8	r =	.65 - .70
Age 12	r =	.70+

It is important to recognize that there are no such predictors or correlation coefficients that document the relationship between intelligence tests (and academic achievement tests) and later economic success. There does not seem to be a strong correlation between these variables.

A distinction should also be drawn between what can be called norm-referenced and criterion-referenced testing. When a test is given to a group of children, the judging or grading can take two forms. The first is by simply adding the scores of the children together and dividing the number of scores, creating a norm (or average). Fifty per cent of the total of the children's scores will be above it and fifty per cent below it. One might then go on and make further divisions in that set of test scores - for instance into deciles or centiles. Each of those scores would be classified as a norm-referenced score. The norm in this case being the performance of this particular group of children. This method is the traditional form of grading.

An alternative is to set an arbitrary level of performance for the test. For example, in testing multiplication of fractions, the teacher might want all of the children to get all of the test questions correct. Therefore, in a ten-item test, the criterion for passing is that the children get at least nine correct, allowing only one error, indicating a thorough understanding of the concept tested. In the last few years, criterion-

referenced testing has become much more important as school systems in the United States, Europe and elsewhere have been held more "accountable" for the results of their attempts to educate children. Criterion referenced testing procedures are necessary if change over time is to be monitored.

The National Assessment of Educational Progress (NAEP) in the United States is an important example of a nation-wide programme using criterion-referenced testing. A summary of the thinking behind the NAEP programme illustrates the type of conceptual framework that may well play an important part in any future testing programmes in other countries. The following background information briefly describes the NAEP project.

*
* *

"National Assessment is a survey of what United States citizens know and can do in 10 broad subject areas. It has been conducted since 1969 by the Education Commission of the States and has been supported primarily by the United States Office of Education. Exercises at each of four ages - 9, 13, 17 and young adult [26-35] - range from very easy to very difficult. Results of some exercises are released in periodic reports for educators and the public; other exercises are held back for reassessment to indicate change over time. Each person in the sample takes a portion of the exercises. Individual results are not released; however, differences in sex, region, size of city, parental education, and other variables are analysed to assist educational planners" (1).

The line of argument used in initiating NAEP is summarised in Toward a Social Report of 1969 (2) where it is noted that the Digest of Educational Statistics contains over a hundred pages of educational statistics in each annual issue, yet has very little information on the achievement of children. NAEP has attempted to fill this gap. To quote a more recent report.

(1) Selma J.Mushkin, National Assessment and Social Indicators. United States Department of Health, Education and Welfare, Washington, 1973, p. IV.

(2) United States Department of Health, Education and Welfare. Toward a Social Report. Washington, D.C., Government Printing Office, 1969.

"National Assessment has the purpose of providing dependable information describing what young Americans know and can do. More specifically the assessment is designed to obtain, at regular, periodic intervals, census-like data on the knowledge, skills, understandings, and attitudes possessed by various sub-populations in the United States, and to measure the growth or decline in educational attainment that takes place over time in learning areas of educational concern" (3).

The NAEP project differentiates between educational achievement as evaluated by schools, and the collection and analysis of census-like data. "An assessment programme designed to gather census-like data is not focussed upon individual students, classrooms, schools, or school systems. Nor is it designed to evaluate the effectiveness of a given teaching method or type of school or class organisation. It seeks, rather, to collect overall information about the educational attainments of larger populations of people" (4).

In summary, two important ideas are beginning to emerge as the result of research on education as it concerns individual development through education. First, prediction of later school success based on early school success and home and family background can be done with a good deal of certainty. Indicators, in this case primarily built on standardized achievement test results, teachers' grades, and children's performance on teacher-made criterion-referenced test can be combined to form good predictors of later success in school. Second, the use of these and other predictors of later school success do not seem to be as valid when used to predict later life economic success. For many years in both North America and Europe, graduation from high school and more important, graduation from university assured the student of a reasonably good level of income during his adult life. As it has become more common for larger and larger numbers of students to go on to higher education, the value of having either a high school diploma or a tertiary degree has become less important as a variable in selecting and predicting future economic success. Other variables become more, or at least equally, important; such as the personality of the individual, the motivation he shows in pursuing a job, or the sheer luck he happens to have in applying for a job when there happens to be a vacancy. This is not to say that education is not important and that our efforts to improve it should not continue and expand. What will become even more important if the goal is to make opportunities more equal, is to face the real problems of inequality in our societies; in particular, those based on economic differences. These economic differences in the future are likely to be less and less traceable to those differences in education that are measurable today.

(3) NAEP "An Educational Indicator". Working Paper, 1972.
(4) NAEP Some Questions and Comments. National Education Association of the United States, 1968, p. 10.

L'enseignement secondaire en Suisse

Eugen EGGER
Conférence des directeurs cantonaux
de l'instruction publique
Secrétariat général,
Genève, Suisse

1. Introduction

Vous m'avez demandé de vous parler de l'enseignement secondaire en Suisse. Avant d'entrer dans le sujet, permettez-moi de vous transmettre les salutations de M. le Conseiller d'Etat Alfred Gilgen de Zürich, Président de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, qui pour des raisons gouvernementales n'a pas pu participer à cette séance d'ouverture.

Permettez-moi de relever le fait que votre Congrès a choisi la Suisse comme lieu de réunion et que je crois que c'est un pays idéal en matière de pédagogie comparée, puisque vous pouvez y cotoyer 25 systèmes scolaires différents. Cela permet peut-être plus facilement la comparaison de l'amélioration. Au siècle passé, Marc Antoine Julien, un des pionniers de la pédagogie comparée, avait déjà fait cette constatation.

Vous êtes non seulement en Suisse, mais à Genève, et c'est là un bon choix, puisque Genève est une ville internationale et de carrefours où il y a toujours eu beaucoup d'échanges et de contacts. Ce que je vais vous dire, et plus encore ce que vous dira tout à l'heure M. Hari à propos du cycle d'orientation, n'est pas sans liaison avec ce qui s'est passé dans d'autres pays d'Europe et il est intéressant de voir dans cette ville comment l'échange des idées a influencé le mécanisme de la réforme scolaire. De plus, Genève est un canton-ville et vous savez bien que dans une agglomération urbaine il est toujours plus facile d'innover dans l'enseignement qu'au sein d'une population très dispersée.

2. Description de la situation actuelle

Je voudrais demander aux francophones parmi vous d'excuser mon accent fédéral, qui d'ailleurs leur permet une première comparaison.

De plus, je voudrais immédiatement vous mettre en garde car tout ce que je vais vous dire est à la fois vrai et faux, car il ne m'est pas possible de vous donner une description des 25 situations différentes. Je dois donc résumer et schématiser globalement ce qui nécessairement implique

des imprécisions que vous pourriez relever si vous alliez contrôler dans tel canton ou telle ville. Donc tout ce que je peux vous dire ce ne sont que les grandes lignes de l'enseignement secondaire en Suisse.

a) Le premier cycle de l'enseignement secondaire

Considérant les 25 systèmes scolaires, nous pouvons faire une première constatation de diversité pour ce que nous appelons le 1er cycle de l'enseignement secondaire. Le fait que ce 1er cycle relève presque exclusivement de la compétence et de l'autonomie des cantons à évidemment comme effet que son développement a été lié dans les différentes parties du pays à celui de l'infrastructure socio-économique, historique, culturelle et religieuse de la région. Par exemple, sa durée varie. Il débute dans un canton après la 3e année de l'école primaire de base; dans deux grands cantons après la 4e année, dans une série d'autres cantons après la 5e et enfin dans toute une série de cantons après la 6e année primaire seulement. La structure aussi est différente.

- Certains cantons ont réalisé ou sont en train de réaliser le cycle d'orientation et d'observation, marquant la tendance vers une certaine école globale différenciée ou même intégrée;

- dans toute une série d'autres cantons, il subsiste encore une distinction assez nette dans des filières séparées selon les aptitudes des enfants ou selon leur voeu professionnel.

Vous avez donc des cantons qui ont, pourrait-on dire, encore un système extrêmement traditionnel de ce début de l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne les filières de ce 1er cycle,

- certains cantons n'en connaissent que deux: l'une conduisant aux études théoriques, l'autre, la plus importante par ses effectifs, préparant aux formations moins théoriques et pratiques;

- d'autres cantons connaissent 3 filières ou même 4. Il y a là matière à réflexion et à comparaison.

Cette diversité dans la durée de cet enseignement, dans sa structure et son organisation ne va pas évidemment sans une importante variété de contenus et sans doute même, sans une influence sur la méthodologie. En effet, dans cette fraction de l'enseignement secondaire du 1er cycle qui correspond encore essentiellement à l'achèvement de l'enseignement primaire dispensé par un seul maître, vous rencontrerez sensiblement la même situation que dans cet ordre d'enseignement: très discipliné, très

organisé, très structuré.

Mais dès qu'à l'intérieur de ce ler cycle vous vous rapprochez du "monde gymnasial" avec des cours à niveau et des branches à options, la méthodologie elle-même accuse plus de flexibilité et de mobilité.

Je ne voudrais pas vous effrayer avec la terminologie scolaire suisse et ses méandres. Elle est si compliquée et parfois même contradictoire que très peu de Suisses s'y retrouvent. Prenons simplement à titre d'exemple la "Sekundarschule" du canton de Zürich et le type scolaire portant le même nom dans le canton de Bâle-Ville. La réalité scolaire couverte par ce même terme est exactement opposée. A Zürich, elle correspond à la sélection intellectuelle la plus poussée et à Bâle-Ville, la plus faible.

Au-delà de sa diversité au travers de tout le pays, ce ler cycle de l'enseignement secondaire poursuit cependant un objectif commun, c'est-à-dire qu'il s'efforce soit de préparer les jeunes aux études théoriques, soit de les orienter vers des formations professionnelles et techniques. Qu'il exerce son action sous la forme d'une école globale ou d'une institution à filières nettement différenciées, il a pour mission d'acheminer la jeunesse vers la période de sa formation post-obligatoire.

b) Le second cycle de l'enseignement secondaire

Abordons le second cycle de l'enseignement secondaire qui s'étend de l'âge de 15-16 ans selon les cantons à 18-19 voire 20 ans, dans quelques cantons.

Dans ce cycle, la situation est moins diverse, par le simple fait qu'à cette période de la scolarité post-obligatoire, il intervient déjà une certaine législation fédérale, c'est-à-dire une compétence supérieure à celle des cantons. Cette compétence fédérale est à peu près totale en matière de formation professionnelle et technique. Celle-ci est en effet réglée par une loi fédérale, par une ordonnance fédérale, ce qui entraîne une situation extrêmement homogène entre les cantons. Il y a une seule nuance assez importante entre la Suisse romande et la Suisse alémanique dans ce secteur de l'enseignement professionnel et technique. En Suisse romande, on le réalise plus fréquemment sous la forme d'écoles professionnelles à plein temps où la formation pratique est aussi dispensée à l'école alors qu'en Suisse alémanique, comme en Allemagne fédérale et en Autriche, la formation pratique se fait essentiellement dans l'entreprise ou l'administration et seule la formation théorique accompagnant cette formation pratique se donne à l'école et parfois même à l'usine aussi. A part cela, vous avez là une situation assez identique et il est important pour apprécier l'enseignement secondaire en Suisse de noter que le 60 à 80% d'une volée d'âge se dirige vers cette formation. La marge de 60 à

80% indique que cela varie selon le sexe. Il y a davantage de filles qui entrent directement dans la vie active avec un apprentissage sur le tas que de garçons et cela varie aussi un peu selon les régions; en effet, dans les régions à caractère rural, l'apprentissage est peut-être moins usuel que dans les régions industrielles ou dans les agglomérations urbaines. Environ 10% des jeunes gens sortant de la scolarité obligatoire ne suivent plus du tout une formation ou un enseignement.

En dehors de l'enseignement professionnel et technique, dans le secteur de la culture générale, le gymnase surtout, qui chez nous prépare à l'université, nous rencontrons une situation assez semblable. Le pouvoir fédéral est constitutionnellement chargé de la santé publique et de la réglementation de l'accès aux professions médicales ce qui a eu pour conséquence que la Confédération a émis des prescriptions pour l'entrée aux études de médecine et par ce biais elle a réglementé tout l'enseignement secondaire supérieur (2e cycle), car quel jeune est en mesure de savoir à 16 ans s'il va devenir médecin ou non. Il s'ensuit qu'en dépit de la diversité de l'enseignement et des différents types de maturité, ce que les Français appellent le baccalauréat, il a fallu organiser ce cycle d'étude de manière telle qu'il assure l'accès aux facultés de médecine, composer et prescrire un dosage adéquat entre les sciences humaines et les sciences naturelles. Telle a été et est encore la grande influence de l'ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité.

Au cours de ces dernières années, nous constatons que de nouveaux types de maturité se sont imposés et ont été reconnus; on est allé dans le sens d'une certaine diversification, mais on s'est arrêté là, où peut-être dans d'autres pays européens on était il y a dix ans, c'est-à-dire au point où la diversification a engendré à nouveau la recherche de la globalité.

Ce type d'écoles, les gymnases, préparant à l'université, groupe vers la fin du cycle le 6% environ de la volée d'âge.

D'autres écoles de ce niveau jouent un certain rôle. Les unes sont les écoles normales, c'est-à-dire des institutions qui forment des enseignants dès le 2e cycle de l'enseignement secondaire et qui relèvent évidemment de l'autonomie des cantons, et qui par conséquent n'ont pas la même structure ni la même durée ni le même programme dans toute la Suisse. On tente actuellement de rapprocher cette formation.

Nous avons de plus les écoles que nous appelons de diplôme ou de culture générale et qui se situent entre la scolarité obligatoire et des formations professionnelles plus scolarisées. C'est un petit groupe d'écoles qui préparent des jeunes filles, essentiellement, à des écoles profes-

sionnelles supérieures exigeant un âge d'entrée de 18 ans, telles que des écoles d'infirmières, des écoles de formation para-médicale, sociale, etc. On a donc meublé les deux ans de transition entre la scolarité obligatoire et l'entrée dans ces écoles par un type d'enseignement complémentaire donné à des jeunes filles surtout, bien qu'à présent les garçons s'y intéressent aussi dans la mesure où il les prépare à accéder aux formations d'animateurs, d'assistants sociaux, d'éducateurs spécialisés.

Enfin, signalons les écoles de commerce qui relèvent d'une part de la loi fédérale sur la formation professionnelle puisqu'elles conduisent au diplôme de capacité professionnelle reconnu par la Confédération, et qui d'autre part, dans la plupart des cantons, sont soumises à la compétence de l'instruction publique cantonale et pour cette raison connaissent une certaine variété.

Résumons par quelques chiffres: 20% d'une génération d'élèves poursuit sa formation au-delà de la scolarité obligatoire dans des écoles à plein temps, dont, 6 ou 7% dans les gymnases, 3 ou 4% dans les écoles normales, 5 ou 6% dans les écoles de commerce et 4 à 6% dans des écoles professionnelles à plein temps. C'est dire que le 20% de la jeunesse est scolarisé à plein temps entre 16 et 20 ans. Le reste, c'est-à-dire entre 60 et 80% selon les régions, est dans le système de formation professionnelle et technique sous forme d'apprentissage.

L'université accueille le 5 ou 6% d'une volée d'âge, ce qui d'ailleurs est difficile à définir, la durée du gymnase et par conséquent l'âge d'entrée n'étant pas uniforme et variant de 18-19-20 ans pour des scolarités normales toujours.

L'indigence de nos statistiques scolaires est aussi l'une de nos maladies. Le Parlement vient de voter l'année dernière une loi sur ce sujet et nous travaillons à l'élaboration de la procédure d'application; aussi pourra-t-on peut-être décrire mieux sous ses aspects quantitatifs tout ce secteur de la formation post-secondaire.

3. Nouvelles tendances

Après avoir brossé un tableau aussi confus d'une situation si diverse je voudrais, avant de terminer, esquisser quelques tendances nouvelles, porteuses d'un espoir de coordination plus grande et de collaboration plus directe.

C'est la face positive de la médaille du fédéralisme que de permettre aux communautés qui le désirent et le souhaitent de réaliser des innovations sans avoir à attendre l'adhésion de tous les cantons. L'exemple de Genève dont vous entendrez parler tout à l'heure est significatif à cet

égard. Et cette diversité dont je vous ai abondamment entretenus à l'instant est source d'une très grande liberté qui peut être stimulante dans le mécanisme de l'innovation. Enfin, et vous pourrez le constater, les tendances nouvelles que je signalerai correspondent dans une large mesure aux courants mondiaux suscitant des réformes en Europe ou ailleurs.

a) Dans le ler cycle

Une première tendance se lit dans le fait que le ler cycle de l'enseignement secondaire est en passe de devenir, probablement dans tous les cantons, une période d'orientation et d'observation. Ce n'est pas là seulement la conséquence d'un rapport d'experts intitulé "Enseignement secondaire de demain" qui a exprimé le voeu que soit instituée une telle période d'orientation et d'observation. Auparavant déjà, ce voeu était en train de se réaliser, en Suisse romande surtout, offrant une parenté évidente avec les réformes belges et françaises; en Suisse alémanique des expériences toujours plus fréquentes se font jour vers une sorte d'école globale "Gesamtschule" plutôt selon le modèle allemand; au Tessin, la "scuola media" correspond un peu aux inspirations de la nouvelle législation scolaire italienne. Il y a donc là une tendance commune, qui se réalise à des vitesses et selon des extensions variables, et qui, malgré tout, ne se généralisera probablement pas sous la même forme dans tous les cantons et dans toutes les régions.

Il est évidemment toujours difficile de mettre en train une telle réforme dans une société démocratique et pluraliste si l'on n'est pas d'accord sur les objectifs quantitatifs et qualitatifs d'une telle entreprise. Mais là encore je pense que le débat va au moins nous amener à réduire les variétés et les diversités au profit d'une rencontre du juste milieu.

Si par cette période d'orientation et d'observation nous voulons atteindre une égalité des chances et si en même temps, ce qui peut paraître presque contradictoire, nous souhaitons offrir un maximum de promotion individuelle par un enseignement individualisé, alors il convient de définir les formes et les structures assurant la réalité de l'équilibre entre ces deux principes. Il faudra bel et bien que nous fassions les mêmes efforts dans tous les cantons, en veillant à choisir des formes susceptibles d'être appliquées aussi bien dans un village, dans une région rurale, dans une région montagnarde qu'à la ville, car il serait injuste d'accentuer les différences de formation et d'égalité des chances dans l'éducation selon la structure géographique et économique du pays. Il faudra donc trouver une solution capable, dans des conditions données, et même si elle n'est pas uniforme et identique, d'atteindre au moins le même but. De plus, nous devrons probablement envisager ce qui fait toujours beaucoup de peine aux fédéralistes, à savoir une aide financière intercantonale, car sans elle, certaines régions ne pourront pas suivre

le mouvement.

Enfin, je ne peux pas vous cacher que dans cette innovation et dans tous ces changements scolaires en Suisse, nous nous sentons aujourd'hui alourdis d'un grand problème: le poids spécifique des enfants d'ouvriers migrants dont le nombre dans certaines classes primaires dépasse le 50%. Vous pouvez aisément vous imaginer le problème que cela pose, si l'on veut éviter le ghetto et réaliser l'intégration. Lorsque la population étrangère des classes en vient à excéder le 50%, on arrive à ne plus savoir qui est intégré à quoi, et ces questions ne facilitent pas, c'est l'évidence même, les innovations, les réformes de programmes et de structure.

b) Dans le second cycle de l'enseignement secondaire

Pour le 2e cycle secondaire, je pense qu'on peut aussi y déceler une certaine tendance générale de réforme. Je vous ai déjà parlé de ce rapport "Enseignement secondaire de demain" qui prévoit dorénavant, pour cette deuxième phase post-obligatoire, deux étapes, deux degrés, l'un qui est plutôt un degré d'études de base et l'autre qui serait davantage un degré propédeutique avec des options et des cours à niveaux. Toutefois, et cela reste certainement l'élément problématique de ce rapport comme de toute politique scolaire cohérente, la démonstration de la possibilité de concilier les réformes et les innovations de cet enseignement avec le maintien de cet objectif et de ce principe d'un diplôme donnant accès sans examens complémentaires à toutes les facultés universitaires. Cette démonstration n'est pas faite. Avec une telle exigence, il n'y a sans doute pas à s'étonner de la lourdeur des programmes et de la sélection automatique qu'elle implique; dans quel pays serait-il possible dans ces conditions de promouvoir plus de 5 ou 6% d'un groupe d'âge ? Est-ce que l'année propédeutique sera en mesure de compléter les propositions du rapport "Enseignement secondaire de demain" de façon à réaliser les innovations qu'il propose tout en conservant le principe de la maturité polyvalente ? L'expérience reste à faire.

c) Dans la formation professionnelle et la formation des maîtres

En ce qui concerne la formation professionnelle, une commission fédérale vient d'achever le projet d'une loi fédérale sur la formation professionnelle et là également on prévoit des changements assez profonds dans le système de formation professionnelle avec au départ une année de formation de base polyvalente et ensuite seulement une formation spécialisée et échelonnée ainsi que, enfin, beaucoup plus de cours généraux à plein temps.

Il va de soi que ces tendances de réforme ne peuvent être envisagées et

réalisées sans que l'on repense la formation des enseignants; on ne peut pas leur demander de faire tout autre chose, d'agir tout différemment, si on ne change pas leur formation et leur préparation et si l'on n'assure pas leur formation continue. Un rapport suisse est sur le point d'être achevé. Il prévoit les nouvelles lignes pour la formation des enseignants de demain. Les réformes qu'il préconise constitueraient à la fois une coordination des écoles normales et des cycles de formation des professeurs du 2e cycle de l'enseignement secondaire et une réalisation des innovations au niveau de la salle de classe.

Dans notre société moderne, l'école est en concurrence avec les mass-media et la famille tend à démissionner ou à faire faillite; aussi des mesures éducatives para-scolaires s'imposent-elles avec de plus en plus de nécessité; c'est un secteur où la Suisse se doit maintenant d'orienter ses recherches.

4. Conclusion

Voilà, je crois que je vous ai un peu effrayés, et je voudrais terminer, en soulignant l'importance du mouvement de réforme scolaire dans notre pays, en exprimant la conscience que nous avons de l'interdépendance étroite des problèmes de l'enseignement secondaire avec ceux de l'enseignement primaire et de l'enseignement supérieur; en vous faisant part de notre convinction qu'une solution globale et nationale est possible et que, tout en conservant un certain sens de la tradition, nous admettons que l'égalité des chances n'implique pas nécessairement une école identique pour tous, à tout âge et à tous les niveaux mais qu'elle exige plutôt pour chacun la même aide et le même soutien pédagogique.

Je pense que beaucoup parmi vous ont l'impression que notre retard helvétique aidant, nous sommes devenus un musée pédagogique. Il conviendrait d'aller voir la vie réelle de plus près et nous constaterions que dans les salles de classes il y a beaucoup plus d'expériences en cours qu'on ne l'imagine et que dans un certain silence on pratique chez nous, dans les écoles, beaucoup de nouvelles choses sans que cela soit toujours connu. Mais j'aimerais dire aussi que, si je ne veux pas que notre pays soit un musée pédagogique, je ne voudrais pas non plus qu'il devienne un carrousel de réformes scolaires mal préparées et en éternel changement. Car celui qui en souffre c'est l'enfant dont le bien et le respect doit, selon la tradition de Pestalozzi et de Rousseau, rester l'idée majeure de toute politique scolaire.

Voilà en quelques lignes ce que je pouvais vous dire du système de l'enseignement secondaire dans notre pays.

Le cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois: un pas vers la démocratisation des études

Robert HARI
Directeur général du Cycle
d'orientation, Genève

Vos organisateurs m'ont demandé de vous présenter le Cycle d'Orientation de l'enseignement secondaire genevois.

C'est un honneur auquel je suis très sensible. J'espère pouvoir l'attribuer autant au caractère original de cette école et à son parti-pris de réforme permanente, qu'à la localisation de votre congrès.

Je dois avouer initialement que nos mérites sont moins grands qu'on a bien voulu le reconnaître, en dehors de Genève. Cette école réformée a rencontré, en effet, un certain nombre de conditions favorables, dont d'autres expériences, suisses ou étrangères, sont loin d'avoir toujours bénéficié; ces conditions nous ont permis de réaliser relativement rapidement cette réforme de l'enseignement secondaire et de mettre au point, avec les moyens requis (sur le plan financier particulièrement), les instruments qui nous étaient nécessaires. Je citerai trois de ces conditions favorables:

1. Genève est un petit Etat; instituer une réforme de l'enseignement secondaire, c'est en fait toucher dix mille élèves. C'est évidemment sans commune mesure avec les problèmes de masses d'autres cantons ou pays qui modifient leurs structures scolaires.

2. Genève est un canton urbain - situation idéale pour réaliser une école globale, intégrée ou non, subdivisée en collèges de quartier ou de banlieue qui ne nécessitent ni opérations de ramassage des élèves, ni horaire continu, ni, à fortiori, internat.

3. Genève, enfin, a bénéficié d'une situation économique qui lui a permis d'affronter le problème du financement d'une réforme conduisant soixante-quinze pour cent de plus d'élèves dans l'enseignement secondaire - afflux qui a contraint le Département des travaux publics à réaliser, à l'heure actuelle, seize collèges, soit un investissement de quelque 350 millions de francs suisses. On nous laisse entendre, d'ailleurs, que l'ère des vaches grasses est révolue ...

La nécessité d'une réforme de l'enseignement secondaire était ressentie depuis plus de trente ans. Il s'agissait, essentiellement, de mettre fin à deux situations:

- la première, qui voulait que l'enseignement secondaire du premier cycle fût non-obligatoire. Beaucoup d'enfants, pour des raisons pécuniaires, géographiques (les établissements secondaires étaient au centre de la ville) et surtout sociales, terminaient leur scolarité dans l'enseignement primaire, même si, souvent, ils auraient eu les aptitudes requises pour faire des études supérieures, moyennes ou longues;

- la deuxième, qui faisait que les écoles secondaires du premier cycle constituaient une mosaïque d'établissements spécifiques pratiquement étanches; toute réorientation d'élèves d'une école à l'autre était quasi impossible.

Comme vous le voyez, les deux objectifs centraux de la réforme souhaitée étaient d'une part la démocratisation des études, d'autre part l'orientation continue des élèves. Ce sont, en fait, les deux aspects d'un même problème - et ce problème est, bien entendu, un problème politique, au sens large du terme assurément, mais aussi dans son sens partisan.

Cela explique que cette réforme, étudiée par deux parlementaires socialistes, ait été repoussée à deux reprises, en 1927 et en 1945, pour aboutir en 1962: la majorité politique n'avait pas changé, mais il devenait difficile aux milieux attachés à une tradition scolaire élitaire de cultiver plus longtemps l'injustice d'un système d'enseignement secondaire peu ouvert (plutôt que fermé) aux enfants de condition modeste, et provenant de milieux socio-culturels peu valorisants.

Remarquons en passant que certains milieux n'ont pas désarmé. On a voulu faire de notre idéal de démocratisation - qui n'est rien d'autre que l'application du principe de l'égalité des chances de tous les enfants - une sorte de rêve mégalomane où l'on enverrait tous les élèves vers les gymnases (ou les lycées, pour reprendre la terminologie française). C'est sans doute ce qui a permis au Directeur de l'enseignement d'un canton suisse en voie de réforme scolaire, de proférer un adage insidieux qui a eu beaucoup de succès dans les milieux en question "Aucun enfant ne doit être condamné aux études" ...

Ce dernier point appelle, si vous le permettez, quelques commentaires préalables à la présentation du cycle d'orientation genevois, et de ses institutions particulières, et du sens qu'il faut donner à ces dernières.

Tout réformateur scolaire aborde, à un moment ou l'autre de sa réflexion, le problème de la finalité de l'enseignement. C'est d'ailleurs un signe des temps que dans divers milieux on s'interroge aujourd'hui souvent sys-

tématiquement sur les objectifs de l'école. En effet, pendant des siècles, l'école s'est pratiquement bornée à fournir à une société solidement installée dans ses traditions et dans la répartition des pouvoirs, de futurs adultes conformes et intégrables aux schémas admis. En d'autres termes, l'école était le garant d'un certain conservatisme et elle n'éprouvait nul besoin d'innover, et encore moins de révolutionner (si toutefois, par parenthèse, on peut croire que l'école est en mesure d'exercer une influence sur le milieu dont elle dépend très étroitement). Les objectifs de l'école étaient aussi simples qu'immuables: fournir aux futurs adultes un certain bagage de connaissances les préparant à leur vie professionnelle ou les conditionnant à leur formation professionnelle ultérieure;et fournir ces connaissances selon des modalités qui assuraient, au moins dans ses grandes lignes, une certaine stratification sociale, ou mieux socio-professionnelle, qui changeait peu d'une génération à l'autre: ainsi les fils d'ouvriers devenaient généralement ouvriers, et les enfants de parents exerçant des professions libérales devenaient à leur tour avocats, médecins, enseignants, ingénieurs. Les exceptions étaient, statistiquement, sans valeur significative.

Les législations de l'instruction publique antérieures à la seconde guerre mondiale (et qui régissent encore aujourd'hui beaucoup d'Etats européens) ignorent généralement la promotion de l'individu, mais visent au contraire à l'éducation d'une collectivité. La république de Genève, patrie de Jean-Jacques Rousseau, définit les objectifs de l'enseignement essentiellement en citant le respect des institutions et l'amour de la patrie.

Indépendamment de son rôle d'agent d'un certain conservatisme (qui peut d'ailleurs s'inspirer d'idéologies parfaitement opposées), l'école a également été marquée par la pression de l'économie, qui attend d'elle qu'elle lui fournisse le contingent dont elle a besoin de main-d'oeuvre - du manoeuvre non qualifié au cadre supérieur. Que l'école, par son action, modifie profondément cette forme de sélection préalable, et l'économie réagit vivement; il y a vingt-cinq ans, le projet de réforme de l'enseignement secondaire, auquel j'ai fait allusion, a été violemment combattu par les milieux économiques (ou du moins par leurs représentants parlementaires) sous prétexte non qu'on allait priver de bras l'économie, mais qu'on allait créer un nombreux "sous-prolétariat intellectuel".

C'est d'ailleurs la difficile alternative du réformateur: doit-il essentiellement veiller à l'épanouissement de l'individu (en postulant au demeurant que les études et leur prolongation y contribuent) ou doit-il satisfaire les besoins de l'économie et de la société ? Pour prendre une image brutale et excessive, vaut-il mieux susciter des poètes ou fabriquer des mécaniciens de précision ?

En admettant que notre réformateur ait choisi entre les deux termes de cette alternative ou qu'il ait trouvé un heureux compromis, ses difficultés ne sont pas encore achevées. En effet, il doit bien se rendre compte,

avec les sociologues, que cette école conservatrice consacrée par l'usage et la tradition joue très tôt un rôle de sélecteur social. Elle procède en effet d'une civilisation où l'intelligence discursive est normative; autrement dit, elle place au premier rang les qualités et les aptitudes qui sont spécifiquement celles d'une certaine "élite" socio-culturelle: qu'on songe en particulier au rôle sélectif essentiel donné par l'école primaire à l'orthographe, à la grammaire ou à l'expression verbale. En admettant avec certains généticiens que tous les enfants - sauf cas pathologiques - sont égaux en intelligence au départ, il faut bien reconnaître que les enfants de milieux aisés, donc cultivés, bénéficient durant leur période pré-scolaire d'un climat qui les prépare à cette école; leur vocabulaire est beaucoup plus riche que celui d'enfants provenant de milieux plus simples, leur syntaxe est plus cohérente, leurs connaissances générales plus vastes. Et les quatre ou cinq années primaires qui précèdent l'entrée dans l'enseignement secondaire accentuent encore dans la plupart des pays le fossé séparant ces deux catégories d'élèves, et cristallisent les stratifications.

Toutes les études, tant suisses qu'étrangères, l'ont démontré: il y a un recouvrement quasi total entre la stratification sociale et la stratification scolaire, phénomène particulièrement visible dans les systèmes scolaires à sections différenciées (le système du "streaming" selon la terminologie anglo-saxonne): les enfants de milieux socio-culturels favorisés se trouvent dans les sections conduisant aux études longues (sections latine, classique, scientifique), les enfants de milieux simples se trouvent dans les sections débouchant sur la vie pratique à la fin de la scolarité, ou s'ouvrant sur des écoles de métier, à la rigueur sur des écoles commerciales ou techniques.

Toute réforme doit ou devrait tenir compte de ces divers problèmes; ou, si l'on préfère, toute réforme ne peut se contenter d'imaginer de nouvelles structures qui n'assureraient une authentique démocratisation qu'en apparence, mais elle doit reviser, et souvent profondément, ses programmes, ses méthodes et développer - nous y reviendrons plus tard - sa "pédagogie de compensation".

Retenons pour l'instant qu'une réforme de l'école moyenne doit donc être axée sur une double exigence:

- l'orientation continue de l'enfant, mis dans des conditions telles qu'il puisse, au gré de ses difficultés ou de ses progrès, être dirigé en tout temps sur la nouvelle voie qui lui convient le mieux. C'est postuler, on le voit, le principe de l'école unique, quelles que soient les formes d'orientation interne qu'elle se choisira;

- la démocratisation des études, c'est-à-dire le recrutement intégral des élèves d'un âge donné (en l'occurence les élèves de 12 ans), et la suppression des obstacles d'ordre économique (gratuité de l'enseignement), social (allocations d'études; encouragement et information par des conseillers-psychologues) ou géographique (établissements secondaires proches ou relativement proches des domiciles).

Le cycle d'orientation genevois représente une des solutions possibles à ce double problème.

Créé en 1962 - après plus de trente ans de réflexion helvétique - il fut introduit progressivement: quelques classes de 7e degré tout d'abord, puis s'étendit en huit ans à l'ensemble de la république. Il constitue aujourd'hui l'enseignement secondaire genevois du premier cycle: tous les élèves sortant de 6e primaire entrent, à l'âge de 12 ans et pour une durée de trois ans, dans l'un ou l'autre des 16 collèges de quartier du cycle d'orientation (700 élèves en moyenne, dans des classes de 28 élèves au maximum - idéalement de 24, chiffre fixé en 1962, dans l'euphorie de la surexpansion économique; compte tenu des classes spéciales, la moyenne est en fait de 23 élèves). L'enseignement est gratuit, public et obligatoire.

Son originalité réside davantage dans la façon dont il a résolu des problèmes d'application que dans les principes mêmes qui ont présidé à sa création; peut-être faut-il dire que l'élaboration de cette réforme fut confiée à des milieux soit relativement conservateurs, soit échaudés par les échecs de 1927 et de 1946, soit enfin aux enseignants mêmes des écoles traditionnelles que ce cycle d'orientation allait remplacer ...

Il ne faut pas s'étonner dès lors qu'on ait opté pour une solution qui, en apparence tout au moins, ménageait la tradition et semblait en reconnaître l'inviolabilité: les principes de base d'une réforme étaient respectés, puisque la démocratisation était assurée par le recrutement de tous les élèves, et que la mission confiée au cycle d'orientation était l'orientation continue: on la considérait comme suffisamment assurée par la présence dans un même bâtiment scolaire de tous les élèves de trois volées d'âge. Mais on maintint le principe des sections - peut-être parce que l'une d'entre elles - la section latine - assurait le respect d'une "élite" rompue aux humanités, pierre de touche de la culture. Le cycle d'orientation comporte ainsi trois sections au 7e degré (latino-scientifique à 40% des élèves), générale (40%) et pratique (20%). Au 8e degré, une distinction s'établit entre la section latine (ou littéraire) et scientifique; on introduit une section moderne (avec anglais). Au 9e degré, la section générale éclate en trois sous-sections préparant les élèves d'une manière un peu plus spécifique vers les écoles techniques

d'une part, commerciales de l'autre, vers les apprentissages fortement scolarisés pour la troisième.

La répartition dans les trois sections du 7e degré est provisoire, puisque l'orientation continue reste le principe moteur de cette école globale "non intégrée". Elle se fait sur la base de plusieurs éléments de poids assez inégal: les résultats antérieurs de l'élève; un rapport pronostic de son instituteur de 6e; les renseignements fournis par les parents; les résultats à des examens psycho-pédagogiques administrés pendant le dernier semestre de 6e primaire.

Tout au long des trois ans, l'élève est observé; pour déterminer avec précision la place qu'il occupe dans sa section - et envisager s'il y a lieu, avec l'accord de ses parents, une réorientation - il est soumis régulièrement à des épreuves communes administrées à tous les élèves du même degré au même moment; les résultats sont établis en rangs sur cent. Les réorientations sont assez nombreuses au 7e degré (20%, dans un sens "positif" en majorité) mais se raréfient au cours de la 8e et surtout de la 9e où l'on peut considérer que la quasi-totalité des élèves est correctement orientée. Chaque collège dispose des services d'un conseiller d'orientation (qui a la double formation d'un enseignant et d'un psychologue), à disposition des élèves, des parents et des maîtres. Des conseils de classe, de section ou d'école examinent périodiquement les cas d'élèves en difficultés ou en progrès.

Aussi longtemps que possible - et sauf, bien entendu, pour les disciplines spécifiques des sections, par exemple le latin, en section latine, la physique dès la 8e année de la section scientifique, ou l'anglais en 8e année de la section moderne - les programmes sont maintenus communs. En ce sens, le cycle d'orientation pratique une forme d'enseignement à niveaux, puisque les élèves de section générale disposent de davantage d'heures hebdomadaires pour le français, l'allemand et les mathématiques que leurs camarades plus rapides de section latine (ces heures compensant les heures de latin). Des options obligatoires de deux heures par semaine sont prévues en 7e générale et en 7e pratique: elles permettent ainsi à des élèves qui n'auraient pas réuni les conditions d'admission pour une section plus difficile d'aborder immédiatement les difficultés spécifiques (latin ou mathématiques) de cette section et d'y faire la preuve qu'ils avaient été mal évalués initialement.

L'école est d'ailleurs très prudente dans ses réorientations vers une section plus facile; elle cherche à s'entourer de toutes les garanties et à éviter de prononcer un transfert sur la base d'un échec momentané. Le conseiller d'orientation peut le plus souvent déterminer l'étiologie de cet échec (qui peut relever aussi bien de difficultés intellectuelles, que

de troubles affectifs). Et l'école a créé un certain nombre d'institutions complémentaires qui doivent, dans le plus grand nombre de cas possible, permettre à l'élève de reprendre pied:

- les classes d'appui, instituées en dehors de l'horaire, et où l'élève peut recevoir un complément d'enseignement pratiquement individualisé, selon des méthodes pédagogiques adéquates;

- le dépannage journalier: des professeurs de lettres et de sciences sont chaque jour, après la fin des cours, à la disposition des élèves qui auraient rencontré des difficultés au cours de la journée;

- des études surveillées, pour les élèves qui ne peuvent faire leurs devoirs à domicile dans de bonnes conditions (des professeurs réguliers sont à leur disposition);

- des cours d'appui de vacances, et des cours de vacances autocorrectifs;

- j'ai déjà cité le service des conseillers d'orientation scolaire (un par collège); il convient d'indiquer également le rôle joué par d'autres collaborateurs des collèges: le conseiller social (qui prend en charge des élèves pour des difficultés autres que scolaires, et qui cherche à jouer un rôle préventif dans les divers problèmes de déviance que connaît la population scolaire d'aujourd'hui); le conseiller d'orientation professionnelle, qui appartient à un autre service que celui de l'enseignement, et qui assure une permanence d'un certain nombre d'heures, à disposition des élèves ou de leurs parents.

Les rapports avec la famille sont aussi étroits que possible. Citons, parmi les institutions originales, celle de l'Ecole des parents où les parents des élèves peuvent suivre, dans les disciplines principales, trois soirs par semaine, les mêmes cours que leurs enfants. Le but est autant de permettre aux parents de condition culturelle modeste de suivre le travail de leurs enfants (et ainsi d'atténuer leur handicap par rapport aux élèves provenant de milieux plus privilégiés), que d'offrir à des adultes une amorce d'éducation permanente intégrée à l'école publique.

Le cycle d'orientation tend à éliminer l'encyclopédisme des programmes - opération difficile puisque les écoles qui le suivent, en particulier les gymnases, restent encore très attachées à une culture polyvalente et traditionnelle, inspirée de l'idéal bourgeois du XIXe siècle. Il a introduit cependant plusieurs disciplines relevant de ce qu'il considère comme sa mission d'école de culture générale: l'"information générale", sorte de fenêtre ouverte sur le monde, touchant au théâtre, au cinéma, à l'initiation artistique, la "critique de l'information" qui tend à prémunir les élèves contre les formes multiples d'intoxication dispensées par les mass

media.

Pour améliorer la démocratisation, le cycle d'orientation a mis un accent particulier dans un autre secteur: celui de la technologie éducative. Je passerai sous silence l'action entreprise dans le domaine de ce que l'on peut appeler aujourd'hui les moyens modernes d'enseignement traditionnels (moyens audio-visuels classiques, laboratoires de langue, etc.); mais je crois nécessaire de faire allusion à la télévision que nous tentons d'intégrer aux programmes, sous forme de productions brèves, appartenant à des séries, et qui en permettent l'exploitation systématique en classe. A cet effet, le cycle d'orientation dispose de son Centre de production, opérationnel depuis trois ans, et qui tend à couvrir les besoins de divers programmes qui se prêtent particulièrement à l'emploi de ce média.

J'ai fait allusion, il y a quelques instants, au fait que le cycle d'orientation essayait d'abord de former des individus; mais il est conscient de la nécessité d'offrir à des élèves de 12 à 15 ans une forme d'apprentissage à la collectivité. Dans ce sens, des expériences de travail en équipe ont été entreprises.

A la fin du 9e degré, les élèves promus passent sans examens dans les écoles postérieures; le choix des possibilités diminue, évidemment, selon que l'élève est promu de sections latine, scientifique, moderne, générale ou pratique. Les 85 à 90% des élèves continuent leurs études dans des gymnases, ou des écoles professionnelles (écoles techniques, écoles de commerce, écoles de métiers). La quasi-totalité des élèves restant entrent dans des apprentissages qui sont de plus en plus fortement scolarisés.

J'ai intitulé, vous vous en souvenez, cet exposé "Un pas vers la démocratisation"; j'ai rappelé tout à l'heure les difficultés à satisfaire à cet objectif, du fait même que nous n'avons pas pu faire tabula rasa de certains préjugés, de certaines méthodes, et surtout de certains programmes; je crois avoir montré l'écueil à la démocratisation que représente un système à sections.

Pour aller plus loin, dans cette démocratisation, que ce que nous permettent les instruments complémentaires que nous nous sommes forgés, il faut délibérément modifier les structures et, au travers d'elles, les méthodes (puisque pour l'instant notre accès aux programmes est limité). Depuis plusieurs années, nous avons étudié cette évolution possible vers ce que nous avons appelé notre deuxième réforme. Depuis trois ans, nous avons créé un collège expérimental, qui a abandonné le système des sections au profit d'un système de classes hétérogènes, de classes à niveaux (essen-

tiellement dans la mathématique et l'allemand) et d'options (latin, anglais, physique et technique). Cette expérience se rapproche d'expériences analogues tentées à l'étranger - de la "Grundskola" suédoise aux "Gesamtschulen" allemandes. Les premiers résultats sont satisfaisants; la crainte, exprimée par les mêmes milieux qui marquaient déjà leur réticence à l'endroit de la démocratisation des études, de voir les bons élèves ralentis et les plus faibles dépassés ne s'est pas confirmée. La socialisation des élèves a été considérablement accrue, et les barrières hiérarchiques établies entre les sections sont tombées, par disparition, précisément, des sections.

L'expérience, en fait, a été assez concluante pour qu'un deuxième collège soit transformé selon ces principes dès la rentrée en 1973; un troisième collège selon toute apparence sera réformé en 1975; il s'agira, dès lors, pour les autorités politiques, de déterminer si la Réforme II sera généralisée à l'ensemble des collèges du cycle d'orientation - qui seront alors, probablement, 20. Le problème semble lié, dans l'esprit de quelques-uns, à des questions budgétaires. Il appartiendra aux autorités politiques, voire à l'électeur, de déterminer si l'enseignement est un investissement tel qu'il ne soit pas le premier l'objet de mesures anti-inflationnistes.

Si c'est le cas, le prochain exposé que je pourrais être appelé à faire ne s'intitulerait pas "Un pas ver la démocratisation", mais "quelques pas vers la démocratisation des études".

Relationships between Structure and Performance at the Secondary Level

Edmund KING
King's College
University of London

Introduction

Because of its position in the Conference programme, this paper sets the scene for specific problems, marked out for debate by others.

Any conference, being limited in time, needs to parcel out themes for specialised discussion. Such dissection of the work is important for analysis and research (which we hope will follow this Congress). But it is no less important to make a general point - that we must carefully distinguish the general climate of discussion in 1974 from the context of earlier discussion of school organization - for example, in the 1940s and 1950s. Nowadays we are much more sensitive to educational implications beyond our schools, affecting their success and the relevance of what goes on there.

School patterns in their wider context

Contextual trueness is always important in any comparative analysis. We cannot examine any institution, or any broader structure, without making sure of that. The "ecology" of a nation's system adds up to more than a patchwork of schools and colleges. No less important is the connection of institutions and school practices with access to higher education and jobs, and a whole network of outside considerations. In every classroom, every home, every student's and teacher's mind, the system is subtly "understood" like the native language or code of behaviour.

That understanding of educational priorities and emphases derives general meaning from the national way of life at one particular time. It acquires further meaning more intimately within the mechanics of the school system itself - in what Illich and others have called the "hidden curriculum" of conveyor-belt instruction, of competition, of consuming the commodities which the education industry finds it most convenient to manufacture - and in the approved order of priorities. A school system's structure and organization carry a message of their own, affecting expectation and therefore performance.

These important truths are mere generalisations, however. Let us consider constraints which influence performance quite specifically. Some national systems of schooling are minutely regulated. Laws or statutory inter-

pretations fix not only the outer limits (such as age-ranges, connections between institutions, and the supply and duties of teachers at well distinguished levels) but also the inner content of courses and the flexibility or otherwise of treatment.

Custom can also be as stern a master as law. If teachers are mostly married women with families, or officially only "temporary" - as happens on a massive scale in some countries - or if the teacher has to have two jobs to make ends meet, or if promotion comes by becoming more theoretical and university-like instead of becoming a good "personal" schoolmaster, then the structure of important school relationships is overwhelmingly influenced by the customs of the context. In any case, schools and colleges stamp private and public life with their own structure of expectations, formalising these by examinations and admission criteria.

The general theme of this Congress is "Efficiencies and Inefficiencies in Secondary Schools". Even in centrally regulated countries it is notorious that the official supply of educational opportunity - whether in terms of finance, material aids, or personal skill - is very variously distributed. Country districts and slums everywhere usually come off worst. Cumulative disadvantage beginning before school attendance starts, and mounting throughout the primary phase, is all too obvious at the secondary level.

Special treatment and supplementary services can do much by restructuring contacts as well as by curricular help; but any serious review of these complex problems would require a conference by itself. It seems more important for me to use the time available by pointing to new general influences upon the wider effectiveness of secondary schools today, rather than the narrow "efficiency" expected of them by statutory definitions or customary expectations. Those were developed in the now alien context of previous decades. In terms of subject-matter alone, and a constantly changing technology, secondary schools would have to change in relation to the outside world; but there are more radical challenges.

Education's altered relationships in a world of change

All previously accepted structures and contacts in education are challenged by: the demands of a different life-style and social expectations; a newly evolving order of relationships in all teaching and learning (and learning and working); a different time-scale for learning; a different web of communications; a different hierarchy of values between theory, planned experiment, and feedback from experience.

Even within one country's traditional "ecology" or way of life, these influences collectively and severally affect the structure and behaviour of

schools - and everyone in them. More studies, more people, more realms of practical and social experience become officially relevant; and school and college systems are altered to accomodate them. At no point is change more felt than in secondary school - especially in the years beyond compulsory attendance.

The transformation of the upper-secondary phase

One vital aspect of secondary education has remained under-researched - the change of character in the upper-secondary (or post-compulsory) stage of education. At this level the previous structures, hierarchies and relationships of entire school systems are sharply criticised not only for "inefficiency" but even for irrelevance by many of the people involved - from students and teachers to employers and heads of universities. That "inside view", however, and the "external" implications for structure and policy in all levels of secondary and post-secondary education have been strangely neglected for four main reasons.

First, much existing research has concentrated on specific details lending themselves easily to quantifiable analysis; for example, from the standpoint of psychology, sociology, or curriculum analysis. It has sometimes dealt exclusively with one type of institution or programme. Secondly, connections with other levels or types of institution (such as "middle" schools or vocational institutions) have often been overlooked. Also, the implications of developing comprehensive schools and extra-scholastic learning, or of changes in the teacher supply, have been underestimated. Thirdly, practically none of the research on this age-level has been effectively comparative. Finally - and perhaps most crucially - far too little attention has been paid to an entirely new question: the structural and policy implications of post-compulsory education today - the provision of full-time education for "volunteers" of unprecedented number and range of interests and abilities - for the average young adult over the age of 16.

In today's circumstances, the entire population of young adults can be described as in some sense "new" - for external as well as for scholastic reasons. The very presence of such huge numbers (doubled if not trebled to the age of 18-19 in some countries within little more than a decade) not only demands new institutional and curricular provision but deeply transforms contacts and relationships: in the same institutions; lower down the school; and in all outside contacts - educational, occupational and social.

Let us look more closely at the school setting. In the first place, an increasing number of countries have raised the age-level for compulsory attendance, to the minimum age of 16 in many industrialised countries.

Before that happens, half or more of the population has usually been staying on voluntarily beyond 16. Partly in consequence of this demographic alteration, but also for educational reasons, a common middle school of three or four years has been instituted in many countries at the lower-secondary level; that is, from about the age of 10, 11, or 12 to an important turning-point in secondary education when more specialisation begins. That common basis of secondary schooling now often extends to the minimum school-leaving age.

After that turning-point there may be specialisation - sometimes very intensive, in either an academic or a vocational field. Yet even here, the tendency is to move from narrow specialisation towards greater "polyvalence", ensuring not a finished craftsman but a student or trainee sufficiently equipped for further studies and readaptation throughout life. In any case, an important structural change in many countries extends the period of common schooling or training, or restraints initial specialisation; students share some studies even if they are in separate premises, and many are now in comprehensive-type schools or complexes beyond the age of about 16.

If there were time, I would wish to examine in some detail the important structural innovations now established (sometimes experimentally) at this level. They include: the Italian biennio or 2-year common programme beyond the scuola media in Rome, Milan, and Aosta; English comprehensive schools and "sixth form colleges" of varied types; the Kolleg or Oberstufenkolleg experimentally set up in some German towns; and, of course, the comprehensive or multilateral gymnasialskole established as universal policy in Sweden since 1971. Plans are afoot in many other countries to attempt something of the same or similar character. Indeed, some countries (like Japan) have technical colleges overlapping the upper-secondary and the "higher education" range - though not as comprehensive schools - so as to diversify upper-secondary offerings. Yet other countries are decreasing specialisation at this level. The world is a picture of richly varied experimentation to suit the differing contexts, partly because there are no universal examples or handy precedents for mass education in the post-compulsory phase.

In many respects, no profound research is needed to show what structures in education need to be changed, or at least developed. An upper-secondary system designed for 5% or 10% of the age-group - homogeneous in social and scholastic background, with familiar expectations of careers to be reached by well-defined stages in scarcely changing universities - can hardly cope with four or five times that number (girls too!) whose home and school experience is widely different, and whose "world picture" and career expectation are perhaps closer to those of young Swedes or Japanese

than those of their parents and teachers. In any case - apart from questions of accommodation and course - the traditional implications of palatial (or barrack-like) academic school for a few (flanked by vocational "training" for a few more artisans next door, with early school-leaving for the vast majority) are giving way for technological and social reasons to a different structure of institutions and ideas.

Obviously, many of these new institutions must be larger, or else separated from other age-ranges so as to be available for the much larger percentage of the age-group now enrolling beyond the age of about 16. Some must be adapted to provide workshops, laboratories, audiovisual equipment, and hitherto unthought-of facilities. Among the latter we have to include not only study-places for the students but commonrooms for the teachers (who in some countries never have met as a body!) as well as places where teachers can meet students for consultations and advice. Much reorganisation of post-compulsory education has still to be thought of at these simple levels.

Some hidden barriers to progress or adaptation

Re-thinking is no easy task, when the whole structure of contacts between student and teacher has been based on transmitting and receiving externally regulated instruction. Things are little easier when the teacher is, so to speak, the priest of a "culture" for which neophytes are admitted (or rejected) according to the canon of an esoteric world of "the learned". Even supposing that this were justified, the learner still has a pedagogical need to learn the great truths afresh by working them over in his own context; yet the teacher at this level in many countries flits in and out of school to give university-style lectures unconnected with the students' lives, or indeed with other parts of the school course. In fact, the "best" teachers according to local estimation may be engaged part-time in the university, or in paid research or administration, and may count their school work as a kind of second-best activity. If the students do not learn too well, that is their own affair. They can pay for private tuition (in some countries), or attend special "cramming" schools (in a number of others). Or they can just drop out. In many countries a 40% "wastage" is expected at this level.

The situation is made worse by three organisational defects frequently overlooked in international comparisons. The first difficulty is that of "repeating" classes from the very first school year onwards. In extreme cases, without any formal selection apparatus at the entry to secondary education, "repeating" means that one-third to half the children get little or no lower-secondary education, while only the well-instructed (often the well-to-do) manage to pass into the "second cycle" or upper part of the

secondary school. That sometimes depends upon passing a formal examination or other requirements at the age of 14, 15, or 16. In every case, prowess here depends much on home and school experience - in tripartite schooling in England, in the 3 filières in France, in teacher expertise everywhere. Progress or discouragement may indeed result from the hierarchial structure of the teaching profession, carefully sustained by teachers' unions.

The second hindrance to secondary school efficiency in a surprising number of countries is the absence of all-day schooling, which in itself takes two forms. A recent OECD report on the German Federal Republic, for example, strongly criticised the practice of confining instruction to the mornings - in the longstanding European tradition. Spreading the time table throughout the day would, it was thought, lighten the burden and humanise relationships. (The 1973 Gesamtplan takes account of these needs in its reform proposals.) Italian students (and many teachers) complain that nowhere is there "full-time school" (a tempo pieno), though many students spend a 30-hour week under instruction - and many, indeed, are also in paid or family employment before or after school hours (all of which hampers the indigent student). Another kind of part-time schooling is that caused by gaps in the timetable, when no lesson is programmed for that course or when no teacher is available - both fairly common incidents in some systems, especially for specialised subjects in secondary schools. Few school systems have places for private study or supplementary opportunities. Students visit cafés or sit around discussing sport, girls or politics! The enormous amount of homework must be done as and when they can - and if home conditions permit.

A third organisational problem is the inflexibility of programmes, and the absence of free responsibility at school or teacher level. Most European continental systems - perhaps most in the world - give a choice of various "package deals". There may be tens or hundreds of these bundles-of-specialisation; but you must take the whole of one of them. You can take the classical or modern studies course in an academic school, the accountancy or electronics course in a technical school; but whichever you take, you take it entirely at the same level, with the same teachers and the same students, preparing for identical examinations over the wide range specified by law, by employers, or by trade union pressure. In any case, the specifications are often those of yesteryear. Yet nothing can be altered without Ministry or inspectorial approval in advance.

The shortcomings of uncertainty

Of course there are countries, like Britain and the United States, where an almost unbelievable variety of alternatives exists at the upper-secondary level. The 104 local education authorities in England and Wales, and

more than 15 times that number in the United States, enjoy great devolution of responsibility from state level onwards. Sometimes (as in Britain) the local authority, within the overall state provision, has great discretionary powers in adapting the school structure: it can re-group age-ranges, combine or otherwise associate schools with vocationally-oriented colleges, set up special colleges for the 16-20 range, and encourage new teaching programmes and relationships. Indeed, at the school or college level itself, the principal and individual teachers have much freedom to devise or adapt courses and methods - even for public examinations, which lend themselves to innovation of this kind. In fact, one mode of official examination in Britain is teacher-controlled and school-based (Mode III).

Consequently, there is a rich variety (almost an embarrassment) of experimental structures and relationships in Britain, particularly for the 16-20 age-range. In 1973 Mr A.D.C. Peterson listed 7 main types, and my two research colleagues and I this year (1974) examined even more. We made a thorough analysis of their internal implications: for teaching/learning relationships; for expectations and attitudes both social and occupational; for educational "effectiveness"; and for development policy. [E.J. King, C.H. Moor and J.A. Mundy: Post-Compulsory Education - A New Analysis in Western Europe (Sage Publications), 1974]

On the other hand, proliferation of experiment and easy adaptation to local resources or personal requirements means that no clear picture emerges of significant trends, or structural and operational advantage. Two policy documents published in Britain by the autonomous Schools Council's working parties (with top experts and government blessing) not merely left many uncertainties about policy in relation to structure and methods but actually emphasised the great shortage of reliable information and research. [Schools Council Working Papers 45 and 46 (1972,1973): 16-19: Growth and Response - 1. Curricular bases; 2. Examination structure. Yet in the frontier territories between schools and technical education, and between whatever constitutes "schools" and what constitutes "post-secondary education" in any country, sound policy decisions and experimental success must depend on accurate information, meticulous research, and new operational insights.

New institutions and new perspectives for new needs

While recognising that this Congress is concerned with secondary education, it is obvious that some systems, "secondary" education overlaps others, "tertiary" or "higher" education - not only in the age-range of students (who leave European schools at an average age of over 20), but in content and function. Indeed, the vocationally-linked or "applied" instruction given in some "upper-secondary" schools and institutes carries "general

education" possibilities for today better than some theoretical schools and courses. In terms of "efficiency", too such "real-life" perspectives attract and retain students who are reluctant to pursue studies with only a university outcome.

Moreover, young adults beyond the age of compulsory schooling increasingly enrol in vocationally-linked courses, or else go straight out to work and return later. It is not widely appreciated that one-fifth of the total "85% of the age-group" enrolled in Swedish upper-secondary schools are really "returners" who have been out to work for an interval before resuming their full-time studies. Some of the British "college" provision, ostensibly for the 16-20 age-group shows a similar phenomenon. What is more, many students prefer even at 16 to complete their secondary school studies in this type of environment.

These are some of the reasons (educational and social, as well as economic) why the providers of upper-secondary education in many of our countries are beginning to favour "short cycle institutions" - sometimes in the post-secondary phase completely, but sometimes overlapping the late secondary and early tertiary phases. But that is to make the decision too exclusively a matter of structure.

The new emphasis is on providing an adult style of education for all young adults, no matter what the content of their courses, or whether or not their immediate intention is to go on to further studies. In any case, the prospect of "recurrent education" at some later stage in life, and the diffusion of many learning opportunities through the mass media and other contacts, suggest the desirability of making a new type of upper-secondary education pivotal to changes of educational style at all levels preceding and following that phase. I have argued elsewhere* that we are all entering on a "third stage" of technological and educational development which inescapably calls for "communication, sharing and feedback" in education - as in working and political life. "Effectiveness" in upper-secondary education - in all post-primary education - depends upon sharing in self-education. Imposed ideas and forced instruction are soon abandoned; but understanding and convinction cultivated in concert will grow and bear fruit. Moreover, every learner nowadays is likely to be mature in some parts of his educational profile, but a novice in other respects. He also needs other dimensions of awareness - aesthetic, humane, and moral.

---

*Other Schools and Ours, 4th edn., 1973, pp.63 and foll.; and Post-Compulsory Education, 1974, p.35.

Therefore one and the same person needs a polyvalent variety of educational contacts which hardly any previous secondary school or college was designed to give or prepare for - in an adult idiom.

The Comparative Research Unit at King's College, London

In this perspective of change, and especially in the context of rapidly increasing upper-secondary enrolments, the Comparative Research Unit was established in 1970 with a grant from the Social Science Research Council to conduct a three-year enquiry into the educational and social implications of upper-secondary change in five Western European countries: England, France, the German Federal Republic, Italy and Sweden.

While endeavouring to discern factors most obviously conducive to Students' decisions to stay in full-time education and to a sense that their needs were satisfied, the researchers found two concepts of "Newness" specially important:

(a) Newness of provision (structure and organisation; curriculum and teaching/learning relationships).
(b) Newness of the student population (social background; educational and social aspirations, expectations, and opportunity perceptions).

It was immediately recognised (as mentioned above) that in several ways all students at this level can be considered as "new" - not least because of the newest aspect of all, that so many are voluntarily enrolled in full-time education. They also have a new consciousness of themselves partly for this reason, but also because of much wider world awareness. They discern a vista of opportunities and responsibilities, of contacts and concerns, beyond the appreciation of many of their elders.

It should not surprise us that upper-secondary schools are changed by the presence of these "new" young adults, with such wide-ranging needs and wide horizons. Many of them have the vote at 18 - while still at school. In several of our countries they may marry without parental consent at that age, though many see no need to wait for marriage; they can legally own property - and be called upon for military service. While older people drift or argue, the young know that it is they who will have to live with the world's population problem - in their own intimacies. They have the world's hunger and pollution problems asclearly before them as their daily bread and their expected homes. Yet how often are they asked about much that matters ? They are seldom asked about school or the wider aspects of education - in some countries, never. Indeed, in some countries, the teachers and parents are never asked either.

Then continuous shifts in the very content of what young adults have to learn - especially in the sciences and technology, but also in human relationships - make it obvious that whatever is taught will be of conditional relevance. Different kinds of communication and personal relationship, different daily conditions of relevance, crowd in upon them. Many of their elders simply do not know, or want to know; and of all the adult establishments the "educational establishment" in some countries (at least) is the most cut off. The widespread tradition that education gives a standard portmanteau of sufficient knowledge or well-proved skills for life is now a nonsense. Today's half of the young adult population (more or less) enrolled in full-time education often thinks so, or suspects it. How can these complex problems be examined ? And how resolved ?

Not all students at this level or any other equally affected by such considerations; but if the technical efficiency - let alone the wider educational effectiveness - of schools and programmes was to be assessed, it was clearly necessary to scrutinise carefully the range of perceptions and concerns in the schools, and the participants' own experience of effectiveness (or otherwise). Research even in a single discipline presents difficulties; but the difficulties of a rigorous interdisciplinary enquiry into such a complex problem area were enormous.

Some previous enquiries had focused (as we saw) on cost-effectiveness, or on attainments in particular subjects or types of school - within a single subject of a culturally neutral kind. Hardly any had ventured upon interdisciplinary research - least of all in a comparative perspective. Yet as the Comparative Research Unit's team proceeded, even more complex difficulties arising from the context of individual countries, or from the respondents' unfamiliarity with objective research, appeared as obstacles. Nevertheless suitable modifications were made in time not only to deal with technical problems but to accommodate the researchers' gradually deepening understanding of educational "effectiveness" for the 16-20 student population.

Interdisciplinary and comparative teamwork was facilitated by the research team's division of labour. Mrs Christine Moor was concerned with social and occupational change, and its relation to students' educational and career expectations - as well as the teachers' response. Miss Jennifer Mundy concentrated on curricular change, and internal organisation of the teaching/learning relationships. I myself co-ordinated the research programme, and was specially concerned with institutional change, student "flow", and educational policy in a comparative perspective.

It was always the intention to concentrate on enquiries linking new insti-

tutions, new curricular provision, and the evolution of new teaching/learning relationships with the satisfaction (or otherwise) of needs recognised by teachers and students themselves. However, currently topical concern and the evidence available focussed our attention at first on "staying on" in terms of retention and "democratisation". The latter was considered not only in quantitative terms of extending advanced opportunities to more boys and girls, or boys and girls drawn more representatively from all socio-economic levels or types of school, but also as "qualitative democratisation" - the provision for a wider range of interests and needs, especially of a personal and social rather than a narrowly academic or professional kind.

Structural and policy implications of upper-secondary increase were therefore closely related to the widening range of abilities, interests and backgrounds catered for. Altered connections with lower-secondary education (often of new types) and with post-secondary education were also taken into account. The onward flow of students was, of course, appraised in terms of satisfaction or doubt experienced when choices had to be made between alternatives institutions, "study package", or individualised projects, methods of study, and links with outside life. At all points of the enquiry, the central interest lay in changes of educational interaction, and personal/professional attitudes, which were perceived in the school or college situation by all participants to increase or diminish educational effectiveness.

Therefore, in addition to scrutiny of documentary and other evidence, a series of approximately 12,500 interlocking questionnaires were prepared by the researchers, with most helpful advice from research or teaching colleagues in the five countries under review. The questionnaires were administered by the researchers themselves (after careful explanation on the spot) to a representative sample of students, their teachers, principals and sometimes administrators. Interviews and review sessions rounded out the information in some cases. An average of five institutions across the whole upper-secondary range were visited in (usually) three centres in each country, chosen wherever possible for educational distinctiveness as well as comparability of socio-economic background from country to country.

The "participant" and confidential character of the enquiry was emphasised, to ensure the fullest response. Furthermore, though many of the questions were standardised in all their parts, others allowed "write-in" responses, and some were fully open-ended. The extremely generous co-operation received was very impressive - sometimes even from students who had just been in "confrontation" with authority, or who were thought likely to place

the researchers not only in a hostile situation but in actual danger! Much hitherto unrecorded evidence was obtained - about structures, contacts, relationships, and of course about changes desired in curriculum or learning opportunities.

The results of this enquiry, with a wealth of curricular analysis and of sociological and career indications as well as studies of structural and organisational policy, are contained in Post-Compulsory Education: A New Analysis in Western Europe, 1974. A document was prepared for UNESCO's International Commission on the Development of Education under the title: The democratisation of secondary education (Series B: Opinions, N°8) in 1971. Working papers have been presented at UNESCO and Council of Europe conferences, at the Commonwealth Universities' Congress in 1973, for the British and French Ministries of Education, and at other international conferences concerned with the reform of structures, curriculum, organisation, and teacher re-education.

Yet much remains to be done by way of further research, and also by further analysis and discussion of our data bank, mainly stored on computer tapes. The enquiry here referred to focussed on reactions to the present situation as perceived in today's schools and colleges. It is proposed to continue with a comparative enquiry into new and evolving institutions and programmes in the "great unknown" of upper-secondary/lower tertiary overlap in England and the EEC countries. (That is not because of exclusive interest in these countries - indeed, there are striking phenomena to observe in North America, Japan and Australia which are directly relevant - but because the universal theme of upper-secondary effectiveness presents in Western Europe such acute challenges to inherited institutions, objectives and operations.)

New criteria for structural effectiveness

We return more precisely to questions of structure at the upper-secondary level and around it. What have we found ? What do others say ?

The main outlines are simply stated. Efficiency of instruction, the recruitment of talent, the democratisation of access to education, the all-round cultivation of abilities, and the chance to "keep the door open", are all better assured in those countries where academic selection is postponed - and where it can be reconsidered later.

That means, in practical terms, that many countries now base their secondary school system on some sort of comprehensive "middle school" or "first cycle". In fact, that "first cycle" or lower-secondary element is often

integrated with the basic school extending to the age of 14, 15, 16 - that is, to the end of compulsory attendance. At the same time, the basic school is often reorganised into phases matching the children's development; and thus the "first cycle" or lower-secondary phase comes naturally as a broadening completion of basic education before a perhaps more specialised upper-secondary phase begins.

So-called "comprehensive" schools which remain internally selective (as in France or England), and those schools which are really multilateral complexes of associated institutions on one campus, are gradually becoming more truly comprehensive. Some countries, at any rate, are trying to provide a common core of instruction, and encourage the sharing of facilities of many kinds. In so far as optional activities and student-directed study choices are developed, more use must be made of common facilities such as library resources and audiovisual material.

Institutional and curricular structures are reorganised so as to be more accessible (or "permeable") to newcomers from other schools, as well as to those who return to upper-secondary level studies from work or kitchen. One of the most significant ways of providing this opportunity is to establish special upper-secondary colleges combining both traditional students and those late return or special vocationally-linked interest brings them to learning as young adults.

Some British upper-secondary colleges ("sixth form colleges", or "secondary colleges" and some lower-tertiary colleges (for example, below the level of real undergraduate study) have attracted widespread international attention - not least from OECD. Some of them are selective in requiring students to have passed "Ordinary Level" or other examinations; but an increasing number are unselective, with "open access". Yet they offer as many as 40 subject-choices to the level of university admission requirements. In any case, university admission requirements are undergoing review in Britain as elsewhere. Older examinations are not reliably predictive of university success; and new examinations and assessment procedures have different purposes.

We should consider how a new or alternative structure at the upper-secondary level is (or may be) conducive to greater effectiveness. There are several kinds of evidence. One seems clear. Large numbers of boys and girls in countries which permit it (like Britain) <u>voluntarily migrate</u> at or about the age of 16 to some sort of "college" - leaving their schools behind them, no matter whether these are of comprehensive or traditionally academic type. In their newly adopted "college" they increasingly gain academic school certificates. Very often such migration makes it

possible to take up new subjects, or to arrange unusual combinations. 25% of all "Advanced Level" certificates in Britain are now obtained in "colleges of further education" alone, not specially counting the new "sixth form colleges".

An alternative choice at this stage is to make a fresh start of a different kind - with an occupational bias. In Britain that could mean preparing for an "Ordinary National Diploma" of the same standard as "Advanced Level", but with a practical orientation. In France, the baccalauréat de technicien perhaps corresponds. Several countries offer comparable opportunities, in which academic prospects and the perspectives of a real-life career can be combined.

A third possibility encouraged by such a transfer is a new motivation, or a fresh feeling in the new atmosphere that the student "can really do it after all" - perhaps in some previously untried subject, or in a familiar one made new by an unfamiliar orientation. The "college" atmosphere of welcome, without too many questions about antecedents, often works wonders with young adults.

There is plenty of testimony to the educational successfulness of these changes of style and commitment. The young adults not only tell us so in their responses, but prove it by their results. That would be justification enough, perhaps; but there is yet a fourth aspect of effectiveness - one of great importance. The context of a "young adult" institution fosters the development of new aspects of education, such as aesthetic, political, social, and moral awareness, not really capable of cultivation in schools for the under-16s before the "young adult" awakening which comes to so many at this stage.

Paradoxically, the increased effectiveness in education, encouraging that voluntary staying-on which has doubled and trebled numbers at this level in the past twenty years (and less), also generates its own kind of dissatisfaction. Students are less content with any school structure, curricular element, or criterion which aimlessly survives from the past. Most of all, there is dissatisfaction on all sides with the older styles of teaching-learning relationship.

Therefore it becomes obvious that careful teacher-preparation programmes, and services of many kinds in support of teachers and students alike, need to be provided on a scale and in a variety which have never existed before. Innovation brings its own tasks to "effectiveness". It needs careful preparation, management, and teamwork; and these things in their turn must cut across former hierarchies of every kind. Though those hierarchies and

priorities have sufficed previous systems, they may be the repositories of values and power-systems which find no place in today's education.

School structure and the human outcome

For effectiveness in new tasks already recognised, and for partnership in unfamiliar tasks ahead, something much more than a change of structure is required - important though that is. The essential requisite is a new dimension - the experimental dimension - which takes account of the living and working insights of all those engaged in education, whether as transmitters or as receivers. Indeed, in today's kind of education, all teach and all learn in some ways all the time.

Nevertheless, structures do teach certain attitudes and styles of performance; and they exemplify particular patterns of human relationship. The "fortress school" that looks like a barracks or the stronghold of a golden reserve which it must keep out of the reach of the common people helps to suggest that learning belongs to an enclosed order. At any rate, it preserves a firmly established order, with a curriculum of fixed points that have little immediate connection with daily life. Such schools are still to be seen in some countries; but they are logically pre-industrial.

Nor can we be satisfied today with the "factory school" which logically succeeded the former as the Industrial Revolution developed, producing a well-drilled army of diligent staff who will manoeuvre always according to an imperial prescription, or in these latter times turning out a graduate force of Organization Men who will fit into the slots of the technological system. The needs (or aims) of that"convergent" and "managed" society can not serve today's purposes; for today's young adults are learning to live with uncertainty and constant change, in a pluralist world.

Today's need is for constant re-learning and re-appraisal. Though education will still need "hard facts" and firm learning, the prime need is to use them and to judge them in ever new circumstances. Thus today's school (especially for the young adults) must draw strength from contact, communication and feedback from experience, as the means of establishing that third phase of civilisation which I have already called a "communications society".

The proliferation of distinct or experimental structures at the upper-secondary/lower-tertiary level, therefore, represents not merely physical accommodation for increasing numbers and new types of course, but an expression of openness to a new kind of education. We can and must help

to reshape structures (institutional, curricular, and in human relationships); but essentially today's youngest adults must educate themselves in ways we never knew for that endless sequence of decisions which will be their lives.

LIST OF RECOMMENDED JOURNALS & C.

TIMES (for EUROPA (Mr. John Gregg)). TIMES EDUCATIONAL SUPPLEMENT (Mr. John Gretton). TIMES HIGHER EDUCATION SUPPLEMENT (Mr. B.MacArthur). TRENDS IN EDUCATION (Mr. D.M. Hopkinson, H.M.I. - Missenden House, Little Missenden, Amersham, Bucks). FORUM (Professor Brian Simon, University of Leicester). OBSERVER. GUARDIAN. REVUE FRANCAISE DE PEDAGOGIE (Monsieur P.Legrand) (INRDP, 29 rue d'Ulm, 75230 - PARIS). NEW SOCIETY. HIGHER EDUCATION JOURNAL (Tyrrell Burgess). COMPARATIVE EDUCATION (Dr. Nigel Grant, Department of Educational Studies, University of Edinburgh, 11 Buccleuch Place, Edinburgh, 9). COMPARATIVE EDUCATION REVIEW (USA) (Professor Harold Noah, Professor of Economics and Education, Teachers College, Columbia University, New York, N.Y. 10027). COMPARE (Editor: Mr. L.Boucher, Chester College, Chester). INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION (Unesco Institute for Education, Feldbrunnenstrasse 70, 2000 Hamburg 13, Germany). CANADIAN & INTERNATIONAL EDUCATION (Professor A.Skinner) (Ontario Institute for Studies in Education, 102 Bloor Street West, Toronto 5, Canada). AGGIORNAMENTI SOCIALI (Dr. M.Reguzzoni) (Piazza S.Fedele, 4, 20121 Milano, Italy). PERSPECTIVAS PEDAGOGICAS (Dr. J.Tusquets) (Universidad de Barcelona, Egipciacas 5, Barcelona, Spain). BULLETIN, World Council, Comparative Education Societies (Mme A.Hamori), Palais Wilson, 1211 Geneva 14, Switzerland.

Rôle possible de la technologie éducative pour l'enseignement secondaire

G.Métraux
Centre de Recherches Psycho-pédagogiques du Cycle d'Orientation, Genève

Confondue encore avec l'apport de moyens audio-visuels dans un enseignement traditionnel, la technologie éducative souffre d'un passé chargé, en raison de sa naissance et de son développement au sein de milieux dont les intérêts et les activités n'ont que de très lointaines relations avec la pédagogie.

La distinction entre la technologie dans l'éducation - pour reprendre les termes de H.Dieuzeide - et la technologie de l'éducation reste encore difficile, et celui qui, par exemple, avoue au représentant d'un fabricant d'ordinateurs qu'il n'a pas besoin d'un tel appareil pour des jeux de simulation avec ses étudiants, ou celui qui déclare à un éditeur que l'enseignement programmé est parfait sans les cours programmés, devrait avoir conscience des dangers considérables auxquels son sérieux et sa compétence sont exposés.

1. Origine et définition de la technologie éducative

A cause de ses origines douteuses, liées aux media de communication, la technologie éducative a suscité chez les enseignants quelque méfiance, sinon la plus franche hostilité. La question n'est pas de savoir ici quelle part, dans cette attitude, revient à la jalousie que les enseignants pourraient manifester plus ou moins ouvertement à l'égard des mass media, instruments de publicité, de propagande ou simplement d'informations beaucoup plus puissants que leurs discours, leurs craies et leurs tableaux noirs. Si la technologie se définit par l'art de maîtriser les techniques, on doit se demander dans quelles conditions maîtres et élèves pourront s'approprier une technologie éducative qui transcende les systèmes actuels.

Il est intéressant de constater que les institutions s'occupant de moyens d'enseignement s'efforcent d'étendre le champ de leur activité avec le souci, semble-t-il, de dépasser, par un processus de généralisation, les techniques qu'ils s'étaient chargés d'étudier à l'origine. Ainsi, le Conseil International du Film Educatif est devenu le Conseil International des Moyens d'Enseignement. En Angleterre, le titre de la revue "Programmed Learning" a été transformé en "Programmed Learning and Educational

Technology". Pour citer un exemple plus proche de Genève, les responsables du GRETI (Groupe Romand pour l'Etude des Techniques d'Instruction) considèrent actuellement la dénomination de leur société comme encombrante et travaillent à la modification de ses statuts dans le sens d'une généralisation, d'un point de vue plus synthétique. Un effort analogue a permis au Conseil National pour la Technologie Educative, en Angleterre, de définir la technologie éducative comme "le développement, l'application et l'évaluation de systèmes de techniques et de moyens pour améliorer le processus d'apprentissage humain".

On peut se demander si cette extension gourmande ne va pas entraîner la technologie éducative à prendre possession de l'ensemble du territoire de la pédagogie et finir par se confondre avec elle. Or, la technologie éducative se distingue de la science de l'éducation par son caractère essentiellement pragmatique. La description, l'explication et la critique d'éléments du système éducatif et d'outils d'enseignement comme tels, cèdent le pas au souci de répondre à un problème pratique. Dans le rapport de 1969 du Conseil National pour la Technologie Educative on relève la citation suivante: "La technologie éducative a pour but de trouver les solutions les plus efficaces et les plus effectives à des problèmes spécifiques d'éducation et d'instruction, en utilisant les méthodes et les techniques qui paraissent appropriées à la lumière de l'état actuel de nos connaissances". Un autre aspect pourrait nous aider à distinguer la technologie éducative de la pédagogie en général: c'est son appel à la notion de système. En vue de répondre au problème posé, un modèle est créé par la définition des éléments en jeu et de leurs interactions, par l'examen d'un flux d'informations déterminées par certains paramètres à l'entrée du système et interprétées à sa sortie. Pour réaliser cette approche systémique, on met l'accent sur l'identification et l'analyse des objectifs pédagogiques, sur les caractères spécifiques des moyens et des ressources à disposition, sur les critères présidant à leur sélection, sur la gestion de ces ressources et les moyens d'évaluation.

En matière d'objectifs, on doit énormément aux méthodes et aux classifications établies en particulier par Bloom, Mager, Gagné et Guilford. La description des media et l'analyse de leurs caractères spécifiques relèvent de la forme la plus traditionnelle de la technologie éducative. Pourtant, de telles études se révèlent encore incomplètes, et devraient concerner davantage les situations qui ne font pas appel à un appareillage électronique compliqué. Dans cet ordre d'idée, les jeux de simulation et les cellules d'apprentissage, par exemple, méritent toute notre attention. Dans un exercice de simulation, les élèves jouent un rôle, exercent une fonction tirée du monde réel et prennent certaines décisions, en perçoivent les conséquences dans un temps très réduit et sans danger ni

pour eux-mêmes ni pour leurs partenaires. L'engagement personnel extrêmement intense que l'on observe chez les participants à de tels jeux représente à lui seul un signe de grande efficacité. Avec les cellules d'apprentissage, développées par Goldschmidt à l'Université McGill, les élèves sont répartis en équipes de deux, après l'étude individuelle d'une tranche du programme, et assument tour à tour le rôle d'interrogateur et d'interrogé. Débarrassés ainsi d'un contrôle autoritaire, les étudiants peuvent entretenir une discussion en relation avec la matière et conforme à leurs propres problèmes.

La sélection et la planification des ressources éducatives s'effectuent à l'aide de méthodes empruntées au monde de l'industrie et de l'économie: analyse des tâches, structuration de l'information sous forme graphique ou de matrices, par exemple. Le poste de travail des étudiants est aménagé de telle façon qu'il ait accès aussi directement et aussi rapidement que possible aux sources d'informations.

Toutefois, les dispositifs utlisés pourront se compliquer à l'infini, les méthodes pourront sans cesse gagner en rigueur sans que le principal intéressé, l'élève, se sente jamais concerné. En effet, la technologie éducative reste, pour l'instant, le domaine réservé de spécialistes encore jaloux de leurs prérogatives.

2. Apport de la technologie éducative à l'enseignement secondaire

En nous interrogeant sur le rôle possible de la technologie éducative dans l'enseignement secondaire, nous devons nous rappeler que nous nous adressons à des adolescents, c'est-à-dire à des êtres dont les virtualités sont en pleine effervescence, qui aspirent à faire reconnaître leur identité et qui, le plus souvent, rejettent le système scolaire traditionnel. Nous tiendrons compte également des comportements et des attitudes qu'un jeune de 18 ans devrait avoir acquis, au-delà des savoirs purement intellectuels dispensés à l'école. Coleman a défini certains de ces objectifs: à 18 ans, un individu devrait être en mesure d'exercer un métier, même s'il continue ses études. Il devrait avoir appris à prendre une décision dans diverses situations complexes correspondant à la vie réelle de tous les jours. N'importe qui, à cet âge, devrait avoir développé suffisamment son habilité motrice pour assumer de façon autonome les travaux domestiques permettant de subvenir aux besoins vitaux. A partir de 18 ans, n'importe qui devrait être en mesure de faire face aux problèmes qui lui sont posés en relation avec le système administratif gouvernemental et, de façon plus générale, les organisations bureaucratiques, aussi bien comme client que comme employé. De plus, à cet âge, tout individu devrait savoir s'occuper de personnes dépendantes (enfants, vieillards, malades, invalides). Notre

élève devrait aussi avoir appris à se comporter judicieusement dans des situations exceptionnelles, d'urgence. Enfin, il devrait être entraîné à communiquer efficacement au cours de discussions, sur la base d'une argumentation bien construite.

Pour maîtriser ces acquisitions, l'adolescent doit se doter de nouveaux outils. Ce sont nos jeunes qui doivent disposer eux-mêmes de la technologie devant servir à leur propre éducation. Ce report sur les élèves de moyens jusqu'alors réservés aux maîtres nous paraît nécessaire pour plusieurs raisons: tout d'abord, c'est à nos yeux la seule forme vraiment authentique de démocratisation des études. Ensuite, la croissance du genre humain implique des tâches individuelles toujours plus différenciées et plus complexes, de sorte que les apprentissages futurs ne se justifieront que dans la mesure où on les aura placés sous le signe de l'autonomie et de la permanence. Dans un contexte caractérisé par le changement, l'accent devrait être mis sur les ressources potentielles des jeunes. Malheureusement, de par le rapport de force qui sous-tend l'enseignement traditionnel, ces capacités virtuelles sont les plus mal valorisées. De plus, jusqu'à présent, la technologie éducative traditionnelle a produit surtout des moyens d'enseignement de masse, peu compatibles avec les exigences d'une pédagogie qui vise la différenciation et l'autonomie des individus et la récurrence de leurs apprentissages.

Quels pourraient être, plus précisément, les composants de cette technologie directement à la disposition des étudiants, en vue de leur développement personnel et de leur intégration sociale, c'est-à-dire pour leur permettre de maîtriser toujours mieux leur environnement et de les aider à redéfinir constamment leur nouvelle image humaine ?

Avant de décrire quelques-uns des éléments qui pourraient constituer un enseignement de la technologie éducative aux élèves du niveau secondaire, arrêtons-nous quelques instants à la notion fondamentale de maîtrise de l'environnement. Nous disons généralement qu'un individu a appris un comportement lorsqu'il est en mesure d'exercer un contrôle sur son nouvel environnement. Or, les théories du conditionnement nous indiquent que l'apprentissage s'effectue par un jeu de situations où le système enseignant contrôle aussi rigoureusement que possible le comportement de l'apprenti.

Comment résoudre cette contradiction entre un processus éducatif où un contrôle est exercé sur l'élève auquel on demande, en fin de compte, d'exercer lui-même ce contrôle ?

Cette ambiguïté explique en partie l'échec de moyens d'instruction où l'é-

lève perçoit simplement une information extrêmement structurée, où la réaction qu'on attend de lui reste purement formelle et fragmentaire, sans qu'il ait besoin de comprendre, c'est-à-dire de réélaborer la notion, de telle façon qu'elle s'impose comme un problème significatif, à résoudre sans délai, exigeant de l'étudiant qu'il prenne activement position.

Mettre la technologie de l'éducation directement à la portée des adolescents, c'est les aider à exploiter les situations, les changements, les problèmes qu'ils vivent en eux et autour d'eux assez méthodiquement pour que ces expériences soient comprises et assumées comme des occasions et des facteurs d'enrichissement.

Ainsi, centrée sur la résolution de problèmes qui correspondent davantage à l'orientation personnelle qu'aux subdivisions académiques en branches d'un curriculum fixé dans ses moindres détails, la technologie éducative devrait assurer l'émergence de l'outillage nécessaire aux élèves pour formuler avec clarté les questions qu'ils se posent confusément à propos de leur position dans l'évolution humaine, de leur rôle par rapport à leur environnement actuel et de leur responsabilité à l'égard de l'avenir.

Aux techniques de génération et de formulation des problèmes devraient s'ajouter les méthodes favorisant leur compréhension, leur prise en charge. Cet entraînement se traduira par un ensemble d'activités où il s'agit de transposer l'énoncé au moyen de divers langages, de créer le plus grand nombre possible de modèles et de simuler la situation.

Le processus de résolution proprement dite du problème ne vient qu'ensuite. A notre avis, les exercices de stimulation inventive et d'application de la méthode expérimentale relèvent de notre technologie.

Les moyens facilitant la prise d'informations devraient également être étudiés pour eux-mêmes. Nous n'insisterons pas sur les exercices de vitesse et de compréhension de lecture, d'écoute active, déjà pratiqués couramment. Par contre, nous nous conduisons encore presque tous en illettrés à l'égard des messages visuels. Il reste à créer toute une méthodologie du langage des images véhiculées par les mass media.

Au chapitre du traitement de l'information, nos élèves étudieraient les critères pour choisir les données à disposition en fonction de leur objectif, ils apprendraient à classer ces informations, à les structurer. L'expérience montre que des adolescents de 15 ans s'initient avec enthousiasme à l'approche systémique et aux principes élémentaires de la recherche opérationnelle. Dans notre perspective, l'enseignement de l'infor-

matique, avec ou sans ordinateur, devrait occuper une place de choix.

3. Résistances

J'entends du côté des enseignants un murmure de réprobation, à l'idée d'une méthodologie qui serait confiée directement aux étudiants pour leurs propres apprentissages. Certes, les contenus académiques qui régissent l'octroi ou le refus des diplômes souffriront de cette substitution. Mais déjà, là où l'enseignement se dispense sur un mode interdisciplinaire de résolution de problèmes, les structures traditionnelles sont rompues sans grand dommage. A l'Open University, par exemple, les étudiants choisissent leurs cours en franchissant allègrement les barrières des facultés.

La réprobation viendra également des agents traditionnels du savoir, qui devront abandonner à la communauté des élèves une part importante de leurs prérogatives. Il leur reste pourtant la tâche la plus belle et la plus authentique de meneur de jeu. Ont-ils d'ailleurs le choix ? Les techniques de communication de masse existent en dehors de l'école, avec un pouvoir combien plus effectif ! Les journalistes, avant les enseignants, ont élaboré leur code de déontologie.

C'est Heidegger qui nous avertit: "Que nous la défendions avec passion ou que nous la refusions, nous demeurons toujours enchaînés à la technique".

On me reprochera sans doute d'avoir dénaturé la technologie éducative telle qu'on la conçoit habituellement, au sens d'une extension des moyens audio-visuels, de l'instruction programmée, de l'enseignement assisté par ordinateur. Or, pour être rentable, la production et la distribution du software devant nécessairement accompagner ces produits d'une ère industrielle surabondante ne peut plus être envisagée autrement que sous forme massive, c'est-à-dire contraire au droit des communautés minoritaires de disposer d'elles-mêmes.

Lors du dernier congrès du Conseil international des Moyens d'Enseignement, qui s'est réuni l'an dernier à Budapest, une tendance à la normalisation, mais surtout à l'allègement et la décentralisation des supports d'informations a été clairement et nettement définie.

4. L'agent et le produit

Restituer à chacun, quels que soit sa position sur la planète ou son rang social, la maîtrise des outils propres à mettre en valeur les qualités qui sommeillent encore au tréfonds de lui-même, répartir entre tous une technologie jusqu'alors réservée à un petit nombre de spécialistes plus ou

moins jaloux, exigera un effort considérable de respect, de confiance et de renoncement. Mais tel est le prix que nous paierons pour un changement dont les jeunes perçoivent déjà la nécessité.

Nous pouvons exprimer ici notre confiance la plus absolue: nous ne croyons pas à la "crise de la jeunesse". On doit pouvoir mobiliser les forces vives, lucides, créatrices des jeunes pour résoudre les difficultés que rencontrent certaines de nos institutions. "Là où il y a liberté d'essayer, il y a espoir de faire mieux ."

Sur le concept d'enseignement secondaire

Ricardo Nassif
Université Nationale de La Plata
Argentine

1. Remarques préliminaires

Il nous paraît opportun, ne fut-ce que comme point de répère, de donner ici une idée générale sur le sens de l'enseignement secondaire, son concept et ses facteurs déterminants. De toute façon la problématique relative à l'efficacité ou à l'inefficacité de ce niveau d'éducation est en rapport avec la conception plus ou moins précise que l'on en a.

Très souvent, les échecs à l'école secondaire sont la conséquence d'une incertitude sur l'idée centrale qui pourrait la définir. Il n'est alors pas possible, faute d'un axe ferme nécessaire, d'établir l'harmonie désirable entre les aspects administratifs, méthodologiques et de contenu et ceux qui concernent l'orientation, les activités extra-scolaires, les moyens d'apprentissage, la formation des enseignants, la structure et l'évaluation.

Sans faire allusion aux buts différents que peut avoir l'enseignement secondaire, nous pensons à la conception fondamentale de cet enseignement; celle-ci peut être envisagée du point de vue des fins et des objectifs, mais cela ne suffit pas, d'autant plus qu'ils peuvent même cacher cette conception s'ils sont fixés exclusivement en fonction des besoins transitoires, formatifs ou non. Loin de croire à une "essence" d'éducation secondaire qui serait valable en tout temps et en tout lieu, nous sommes convaincus que tout niveau de l'enseignement doit évoluer au rythme du temps. C'est pourquoi le théoricien, aussi bien que le planificateur, le comparatiste et l'enseignant secondaire lui-même, doivent reposer à chaque époque, le problème de la signification de l'enseignement secondaire et déterminer dans quelle mesure leurs réflexions, leurs techniques ou leurs activités sont vraiment utilisées dans un contexte réel d'espace et de temps.

Le problème du concept de l'enseignement secondaire n'est certainement pas nouveau et l'on y revient toujours avec l'espoir d'éclairer certains aspects de cette phase très complexe du processus éducatif institutionalisé. Notre intention est de nous livrer librement à des réflexions sur l'éducation dans les écoles secondaires et d'esquisser un concept pédagogique. Nous chercherons à établir dans quelle mesure il est possible de donner une <u>signification intrinsèque</u> à l'éducation secondaire dans notre période de l'histoire et de montrer les contradictions dont elle est entourée.

2. Une analyse du dedans

Bien que depuis longtemps l'enseignement secondaire ait été un des thèmes obligatoires - principal ou accessoire - des congrès et des séminaires nationaux et internationaux, il n'a pas encore fait le bond en avant qu'une expansion croissante et les exigences de plus en plus pressantes de la société contemporaine nécessitent.

A part quelques expériences novatrices peu connues ou l'intérêt de quelques spécialistes, les idées et les conceptions se succèdent et se répètent sans jouer le rôle de moteurs capables de transformer les structures et les méthodes de l'enseignement secondaire. Bien sûr, les idées ne peuvent devenir réalité sans l'appui de politiques de l'éducation cohérentes et audacieuses et sans le concours des ressources économiques, techniques et humaines. Cependant, si l'on considère la question de près, à la fois dans son ampleur et dans sa profondeur, on constate que la méthodologie employée ne permet pas toujours de considérer l'éducation secondaire du dedans, comme une étape de la formation humaine systématique; vouloir arriver à ce centre, c'est vouloir atteindre la signification intrinsèque du niveau éducatif secondaire ou sa spécificité, qui a tellement besoin de nouvelles définitions ou de redéfinitions pédagogiques.

Le cycle secondaire, peut-être plus qu'aucun autre, a été, est et continuera d'être assiégé par des exigences qui, si elles ne lui sont pas étrangères et ne pourront jamais l'être, n'en atteignent pas moins son idée centrale, ou, pire encore, l'empêchent de se constituer sur une base solide. De là, l'oscillation continuelle de ses structures et de ses orientations et la formation d'un cercle vicieux: le fait de ne pas définir clairement l'enseignement secondaire d'après sa spécificité le rend plus spécialement vulnérable aux facteurs de pression externes. On ne saurait nier l'importance de l'action des multiples facteurs socio-culturels sur l'éducation puisque sans en tenir compte, on ne peut expliquer le champ des sciences pédagogiques. Ces facteurs ne devraient cependant constituer que le cadre nécessaire à la théorie et à la pratique de l'enseignement secondaire au même titre que d'autres critères utiles à sa définition et à son organisation. L'éducation de l'homme ne peut et ne doit pas s'accomplir en dehors des exigences et des valeurs de son époque, d'où lui vient en définitive sa force. Cependant, ceux qui travaillent dans la théorie, la technologie et la pratique éducatives ne doivent pas renoncer à leur droit de critiquer la validité formative plus ou moins grande des besoins particuliers et urgents ou des diverses conceptions du monde.

3. Les facteurs déterminants du concept de l'enseignement secondaire

Le concept et la structure de chaque type, comme de chaque niveau d'éducation

obéit, consciemment ou non, à des facteurs déterminants de nature très diverse. Cependant, par rapport à ces facteurs déterminants, l'enseignement secondaire se trouve dans une situation spéciale. Dans les autres cycles, la situation n'est devenue conflictuelle qu'au cours des trente dernières années. Le conflit entre des facteurs déterminants socio-culturels, politiques et économiques caractérise toute l'histoire de l'enseignement secondaire, pris dans un perpétuel mouvement de pendule entre un enseignement primaire qui paraissait très sûr et un enseignement supérieur si aveuglé d'auto-suffisance qu'il ne tenait pas compte des problèmes dus à certaines fonctions et à certains objectifs considérés comme incontestables.

Pour mieux comprendre le paragraphe précédent, il faut admettre que la pénétration (ou la soumission) isolée de chacune des "variables" qui déterminent la forme et la direction du système éducatif ne peut avoir qu'un effet de déséquilibre qui conditionne les contradictions d'une conception et de l'influence même d'idées qui semblent théoriquement inattaquables. L'"infiltration" isolée d'un de ces facteurs déterminants fait qu'il cesse d'être un facteur au sens strict et se transforme en "pression"; ces pressions, comme telles, sont toujours conflictuelles et deviennent des facteurs collatéraux ou tangentiels qui ne s'intègrent pas dans le tout qu'est une structure éducative. Ils deviennent des forces perturbatrices et non dynamiques et rénovatrices et effacent les caractères spécifiques d'une structure pédagogique.

De là vient le besoin de prendre conscience des facteurs déterminants présents dans la conception de l'enseignement secondaire. C'est un premier pas à faire vers l'élargissement de la "pédagogie de l'enseignement secondaire" dans sa plénitude interdisciplinaire. Une telle analyse contribuerait non seulement à clarifier les contradictions conceptuelles et structurelles qui se présentent dans l'enseignement secondaire, mais aussi à faire progresser cet enseignement plus sûrement vers sa véritable signification comme une synthèse harmonieuse des "variables" groupés autour d'un noyau explicatif et dans l'ensemble du processus formatif.

Parmi les facteurs déterminants de la conception de l'enseignement secondaire, nous analyserons et confronterons ceux relatifs à la tradition, au statut, au système éducatif intégral, à l'époque, et à la raison d'être d'un fondement pédagogique.

3.1. Le poids de la tradition

La tradition a toujours pesé d'un grand poids parmi les facteurs déterminants de la théorie et de la pratique de l'enseignement secondaire, souvent même dès leur origine historique.

Il est bien connu que la première forme "institutionnelle" de l'enseignement secondaire naquit simultanément avec et au sein même de l'Université, et qu'elle fut conçue comme une propédeutique en vue d'études supérieures (Faculté des lettres). L'"Université" fut la première école reconnue au Moyen-âge qui acquit un éclat singulier entre les XIIIe et XVe siècles. A partir de cette époque, détachée de la pensée moderne et du progrès de la science expérimentale, elle tomba dans un long sommeil de presque trois cents ans, dont elle ne sortit que vers les débuts du XIXe siècle, grâce à l'étatisme napoléonien, à l'antiprofessionnalisme libéral d'Oxford et Cambridge et à l'académisme de Humboldt, Fichte et Schleiermacher. Entretemps déjà, au seuil des temps modernes, le démembrement des collèges secondaires humanistes était intervenu, mais sans apporter de rénovations transcendantes, comme si le rôle de ces établissements était de maintenir le manque de rapports avec le monde tel que les institutions mères l'avait pratiqué entre les XVIe et XVIIIe siècles.

Cependant, le XIXe siècle n'allait pas non plus être favorable à l'école secondaire; c'est le grand siècle de l'universalisation et de la stabilisation de l'école primaire qui avait reçu une si forte impulsion de la pensée politico-éducative de la Révolution. Cette école de base devient la préoccupation majeure des hommes d'Etat et des pédagogues, et le fondement de la réforme possible de tout le système. Mais l'urgence du grave problème de l'analphabétisme et de la formation indispensable à la fonction politique du citoyen arrêta la réforme au premier échelon du processus, écartant toute possibilité de réforme sur une grande échelle des institutions d'enseignement secondaire. L'Université elle-même, détachée en quelque sorte du système et conçue comme le centre de formation des classes dirigeantes, a contribué en grande partie à l'ajournement des modifications au cycle précédent. Envisagé comme un pourvoyeur de formation générale, ce dernier représentait une possibilité restreinte d'élargissement culturel, toujours chargé cependant de la mission de préparation propédeutique aux études supérieures, avec le vieux visage de "l'éducation libérale".

Le XXe siècle, si agité, a apporté un tel changement fondamental que l'analyse des faits montre que, après 1930, "l'éducation secondaire s'est peu à peu convertie en une plaque tournante de tout l'enseignement", comme l'a si bien dit Pedro Rossello. Cependant, le problème s'est posé avec plus de réalisme sous l'impulsion du facteur quantitatif, amplifié par les aspirations plus élevées des peuples et des individus et par les exigences de plus en plus impérieuses de la société contemporaine en matière de préparation technique. En pleine crise de croissance, l'enseignement secondaire a suscité une réflexion universelle sur le problème, mais ses structures, liées au schéma traditionnel, n'avaient pas la souplesse suffisante pour suivre sans dommage de nouvelles orientations et adopter de nouveaux conte-

nus. C'est pourquoi une recherche désespérée des formes et du contenu a commencé.

C'est alors que les opinions se sont divisées: d'aucuns insistent sur la vieille idée propédeutique tout en admettant l'existence d'institutions chargées de l'entraînement technique; d'autres, talonnés par l'urgence des nécessités sociales, techniques, scientifiques et économiques, se déclarent contre les établissements de formation générale et en faveur d'un enseignement exclusivement spécialisé. Pour les premiers, la tradition joue donc un rôle déterminant absolu; par opposition, les autres attribuent la même fonction à certains éléments des facteurs déterminants de chaque époque. Ces deux tendances n'ont pas perdu de leur force, particulièrement en Amérique latine. Mais il ne faut pas renoncer à tout espoir devant la lente affirmation des positions qui, au-delà d'eccléctisme vides de sens, se sont tournées avec assurance vers un nouvel esprit et un nouveau contenu, respectant la tradition de la formation générale et acceptant la formation professionnelle qui, sous la forme d'un simple "entraînement" technique, est devenue "traditionnelle", dans le sens négatif du mot.

3.2. Le statut comme facteur déterminant

Le statut fait partie des facteurs déterminants de la tradition qui lui sont si étroitement liés qu'ils en deviennent les plus sûrs fondements et les éléments explicatifs. Ils nous intéressent dans la mesure où ils peuvent contribuer à déformer l'idée, la réalité et l'orientation de l'enseignement secondaire.

S'il est presque superflu de rappeler le lien étroit entre le statut socio-économique et l'éducation, il est important de fixer l'incidence du principe différemment compris de relation sur la société contemporaine et sur la société pré-industrielle, et ses séquelles dans les pays dont le niveau de développement n'est pas encore satisfaisant.

A l'époque pré-industrielle, l'éducation était un moyen d'affirmation ou plutôt de mise en évidence du statut. C'était la porte d'accès aux niveaux éducatifs post-primaires. Par contre, et tout au moins virtuellement, dans la société contemporaine l'éducation se présente comme l'instrument nécessaire à l'acquisition du statut, comme le moyen de s'élever socialement, comme un facteur de mobilité et de différenciation sociales.

Le rôle du statut comme facteur déterminant de l'éducation varie suivant l'une ou l'autre de ces interprétations, appuyées à leur tour sur l'un ou l'autre type de société. Plus encore, l'on peut même affirmer qu'en donnant au principe de la démocratisation culturelle toute sa portée, le statut ne

devrait plus conditionner les différents niveaux éducatifs de l'individu.

L'incidence déformante du statut s'observe clairement dans n'importe quel cycle scolaire. Jusque vers la moitié du XVIIIe siècle, l'école élémentaire était l'école "populaire", l'école du peuple, c'est-à-dire l'école de ceux qui, en raison de leur manque de statut, ne pouvaient en dépasser les limites. L'idée d'une école "primaire" comme première étape d'une possibilité de continuité éducative est ultérieurement et étroitement liée à la Déclaration des droits de l'homme. D'autre part, comme nous l'avons dit, l'Université formait les élites et, par conséquent, l'enseignement secondaire était le moyen pour les élites d'atteindre les études supérieures. Il est vrai que, parallèlement à cette éducation humaniste préparatoire, les branches professionnelles et techniques de l'enseignement secondaire, imposées par les progrès de la machine, commencèrent à se développer et finirent par déclencher une crise de la formation générale sans contact avec la réalité. Par ailleurs, ces nouvelles orientations ne purent être harmonisées avec les orientations traditionnelles, et le vieux schéma du statut, typique d'une société rigidement stratifiée, se manifesta de nouveau par la conception de l'enseignement professionnel secondaire, fermé et limité.

Cependant, les révolutions industrielles et la révolution scientifique et technique ont fait naître de plus grandes exigences, liées à des formes sociales plus ouvertes. La démocratisation frappa à la porte de l'enseignement secondaire dont la théorie dut s'assouplir, poussée par la généralisation du droit à l'éducation qui, n'étant plus restreint à l'instruction élémentaire, s'étendait aussi à l'éducation postprimaire et au moyen même de la formation générale pour tous. La demande croissante de techniciens et le besoin d'une formation scientifique plus approfondie firent le reste, entraînant l'accroissement des branches spécialisées de l'enseignement secondaire.

Le grand pas est fait, ainsi que le prouve l'observation des dernières décennies. Mais l'harmonisation de la culture avec la profession, de la formation générale avec la formation professionnelle pose aussi un problème vital à la pédagogie de l'enseignement secondaire. L'absence d'une harmonisation effective entre les deux grandes formations du ressort de l'enseignement secondaire doit être cherchée dans l'action, consciente ou inconsciente, du traditionnel facteur déterminant du statut qui déforme une conception large de l'enseignement secondaire. On peut entrevoir une issue à ce problème à travers les multiples essais de redéfinition du concept de formation au niveau secondaire, conformément aux orientations professionnelles et avec des effets sur le développement économique et les transformations sociales.

3.3. Le système éducatif comme facteur déterminant

La théorie et la forme de l'ensemble du système éducatif constituent des

facteurs déterminants de la théorie et de la forme de l'enseignement secondaire, ayant une influence égale ou supérieure à celle de la tradition et du statut, si l'on admet leur force de déformation sur l'éducation. Il est vrai, d'autre part, que les facteurs déterminants du système soient déjà intrinsèques, s'il on admet qu'ils développent une intention pédagogique qui est en même temps régulatrice.

Si nous le réduisons à ses trois grands niveaux, le système éducatif se montre plus clair et plus solide quant à la définition des objectifs et à la planification du cycle terminal. Le cycle secondaire a eu moins de chance et il continue à souffrir des conséquences de sa position très propice à de fortes pressions de la part de ce qui le précède et de ce qui lui succède. C'est ainsi que l'éducation secondaire se présente comme un simple prolongement ou comme l'élargissement de l'école primaire et comme une préparation à l'Université, ainsi que le montrent certaines des raisons qui scindent l'école secondaire en un sous-cycle de base et un cycle supérieur. Dans ces deux positions, l'école secondaire paraît ne pas avoir de vie propre, au point de vue culturel et professionnel, et il semble que seul un rôle de transition puisse lui être donné.

Cette dépendance par rapport aux autres grandes étapes du processus éducatif institué se traduit aussi par l'absence de législation organique, alors que l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur sont dotés de lois permettant un progrès prolongé pendant d'assez longues périodes.

Dans chacune des positions exposées, le facteur déterminant "système" déforme l'idée et la pratique de l'enseignement secondaire, lui même s'étant paradoxalement converti en facteur de conditionnement "tangentiel". Pour lui redonner le caractère "central" qui lui correspond, il n'y a pas d'autre solution que de reprendre intégralement le système, sans partir des intérêts d'une seule de ses étapes. Faire le contraire serait tomber dans une attitude partiale, qui attribuerait éternellement les échecs universitaires à l'école secondaire et ferait oublier que cette école mérite d'être organisée non seulement en vertu du critère de la logique, de la progression et de la polarisation des connaissances, mais aussi d'un critère pédagogique strict. L'école secondaire doit rester une étape fondamentale, ce qui incite Pierre Furter à réclamer qu'en toute justice les structures secondaires soient affranchies des sollicitations purement académiques. "Ce n'est pas le propre de l'Université - écrit-il - de réduire l'école secondaire à son service; au contraire, elle doit modifier sa propre structure en fonction de l'enseignement secondaire." Car - ajoute-t-il - "du point de vue social et politique, il est infiniment plus important - sans souci de ce qu'en pense l'opinion traditionnelle - que la masse des citoyens formés par l'enseignement secondaire atteigne une dignité sociale et non qu'une élite jouisse de privilèges académiques". (La vida moral del adolescente. Bases para una pedagogía de la juventud

contemporánea. Traduction de Néstor Carcía Canclini. El Ateneo, Buenos Aires, 1968. pp. 159-160)

3.4. L'époque, facteur déterminant

Les facteurs déterminants qui viennent d'être analysés ne sont pas les seuls à agir tangentiellement, provoquant des déviations du concept de l'éducation du deuxième niveau. Des précédentes considérations dans lesquelles elles étaient implicites ou dispersées, d'autres facteurs déterminants ont surgi, qui pèsent d'un grand poids à l'heure actuelle. Il s'agit de l'époque comme facteur déterminant, terme dans lequel nous englobons les diverses pressions exercées sur l'enseignement secondaire par la société contemporaine changeante et multiple - quel que soit le degré de développement - et, plus précisément, par la culture scientifique et technique accélérée et complexe qui caractérise cette société.

L'éducation, et encore moins l'éducation secondaire, ne peut tourner le dos à la réalité sociale, culturelle et économique qui lui sert d'appui. Mais il arrive que nombre de contradictions qui entravent la consolidation effective du système éducatif secondaire sont la conséquence directe de la pression que cette réalité exerce du dehors sur le processus sans être incorporé à l'intention pédagogique qui définit ce système. Comme ce sont les résultats, le rendement ou l'efficacité qui intéressent, le processus éducatif même reste relégué à un deuxième plan et la pensée pédagogique est envahie par un "économisme" conceptuel.

Le problème s'aggrave précisément à cause de la tendance franchement technique de la culture actuelle qui, du dehors et par sa pluralité, provoque la rupture de l'unité formatrice que tout enseignement doit conserver. C'est ainsi qu'aussi bien une nouvelle découverte scientifique, une invention technique qu'un mouvement social et politique ou même un fait d'arme, peuvent provoquer un changement de finalités et de structures qui court le risque de n'être ni efficace ni durable quant aux besoins de l'ensemble. Le renseignement donné en 1961 par le Commissariat pour l'éducation de New York illustre bien cette situation: "Laquantité d'innovations en matière d'éducation dans les écoles de l'Etat de New York a doublé dans les quinze mois ultérieurs au lancement du Sputnik". (Cité par Carl R.Douglass: Tendances actuelles dans l'enseignement secondaire. Traduction de Lidia Cliani. Editions Troquel, Buenos Aires, 1968. p.12). De l'exemple précédent, il se dégage le principe général tout aussi valable pour l'école secondaire selon lequel, si cette école ne peut être construite sur des bases solides, elle est exposée à l'influence d'un fait technique peut-être important, mais peut-être aussi tout simple qui peut en modifier toute la structure. L'on pourrait alors dire que le système secondaire n'était pas préparé pour sup-

porter l'impact d'un fait qui, en fin de compte, n'est qu'un des multiples buts atteints dans le long parcours de la science et de la technique.

Cette référence n'implique pas de notre part une attitude négative, mais seulement critique face au progrès technique ou à la fuyante réalité contemporaine. Il ne faut pas penser à l'éducation secondaire comme isolée d'une réalité dont les éléments formatifs sont substantiels. Il s'agit de ne pas perdre de vue l'ensemble et le centre même de la question dans ce qu'elle a de spécifique. Selon la terminologie de Furter, bien que dans une autre intention: la société contemporaine n'est qu'une "donnée" dont on ne peut se passer (op.cité. p.156). En d'autres termes, cette société n'est qu'un des facteurs déterminants que la pédagogie de l'éducation secondaire devra intégrer dans le système éducatif de son ressort.

La force authentique des facteurs déterminants de la société, de l'économie, de la science et de la technique, à son état actuel de développement, réside en ceci qu'en accentuant les besoins du progrès communautaire, elle nous met en face de buts qui ne peuvent plus se limiter à une éducation générale "libérale", et elle relève en même temps le niveau des formations secondaires spécialisées et professionnelles. Il ne peut échapper à personne doué de sens critique, que l'incorporation effective des éléments formatifs de la technique et de la science et la valeur de la formation générale pour cette même préparation professionnelle impliquent beaucoup plus que le simple parallélisme de ces deux tendances.

4. La vision pédagogique en tant que synthèse

Comme il s'agit d'une structure formative, il peut sembler tautologique de parler du facteur déterminant pédagogique, du concept et de la forme de l'éducation secondaire. En quelque sorte, le système institutionnel est une cause pédagogique déterminante, mais il est important de prendre ici cette cause comme un véritable critère d'interprétation et de définition de l'enseignement du second degré dans toute sa plénitude. De ce point de vue, le facteur déterminant pédagogique doit être analysé d'abord dans son sens général et ensuite de par son incidence sur l'éducation secondaire.

De manière générale, le facteur déterminant pédagogique se présente sous l'angle de deux perspectives. Dans la première, il est une façon particulière d'envisager les phénomènes humains dans une orientation éducative, qui sous-entendent une forme de vie particulière, la vie pédagogique, qui en même temps organise tous les facteurs qui influencent cette situation et leur donne un sens propre. Par conséquent, si ce facteur déterminant possède des pouvoirs légitimement acquis et fondés, il est le seul qui puisse incorporer les facteurs déterminants "tangentiels" aux facteurs

"spécifiques" ou "centraux" pour former un tout homogène au service d'une finalité formative.

Dans la deuxième perspective, le facteur déterminant pédagogique découvre, et affirme comme étant sien, le champ de la formation individuelle qui dépasse la simple maturité biologique, l'adaptation au milieu naturel et la socialisation. C'est par cette référence à l'individualité - conçue évidemment aussi dans sa dimension sociale - que la pédagogie trouve son autonomie par rapport à d'autres points de vue possibles sur la vie de l'homme.

Les deux perspectives indiquées fournissent les catégories propres au facteur déterminant pédagogique, valables pour la définition de l'intérieur, du processus éducatif total ou fragmenté en secteurs ou en moments: la catégorie de formation et la catégorie d'individualité. Il est d'une extrême importance de les appliquer étroitement à la définition de l'éducation secondaire, celle-ci étant, comme nous l'avons vu, l'étape la plus vulnérable à des pressions qui s'efforcent de rester à l'extérieur, et la plus en retard à se donner une voie précise.

Si nous considérons la catégorie de l'individualité, nous trouvons que l'adolescent avec sa singularité concrète est le sujet de l'éducation secondaire et que l'adolescence est l'âge pour lequel ce type d'éducation a été créé. Ceci est très bien exprimé dans un document élaboré il y a une quinzaine d'années: "La planification conséquente, avec son intention d'obtenir une optique permettant l'analyse et la solution intégrale des problèmes éducatifs, aborde la question de l'enseignement secondaire, du point de vue plus réel et compréhensif de l'éducation de l'adolescence" (Unión Panamericana : Planification de l'école secondaire. O.E.A. - Unesco : Séminaire interaméricain sur la planification intégrale de l'éducation. Washington, 1959. Tome IV. p. 1).

Cette citation offre de nombreuses possibilités, mais nous nous bornerons à la thèse suivante: si l'expression même "enseignement secondaire" - enseignement entre deux pôles - ne se réfère pas à l'individualité adolescente, elle pose la question hors de son vrai tracé et la jette vers les déviations les plus diverses de son sens spécifique. Le simple fait qu'il puisse devenir une habitude de penser plus à une "éducation de l'adolescence" qu'à une "éducation secondaire" représente déjà une attitude qui, tout au moins, commence à reconnaître à l'éducation des droits propres et une certaine autonomie nourrie d'autre part par le riche apport des sciences à la connaissance et à la compréhension de cet âge de l'homme, à la fois singulier et complexe.

C'est sur cet âge, considéré comme un tout, que doivent se greffer les dif-

férents types de formation que l'institution secondaire a accumulés dans l'histoire. La formation générale est de rigueur dans cette étape de la vie qui rapproche étroitement l'homme des valeurs tout au long d'un acheminement souvent difficile vers la maturité personnelle et sociale. Elle est de rigueur aussi, dans le sens universaliste ou plutôt totalisant - afin d'éviter une interprétation encyclopédique - qui peut se présenter dans cette formation, puisqu'à l'école secondaire se produit le passage du monde familier de l'enfance au monde plus large de la jeunesse. Enfin, elle est de rigueur également comme fondement, accompagnement et couronnement de la formation professionnelle qui, sans elle, semble associée à un simple entraînement technique qui, en fin de comptes, n'est déjà plus celui que les conditions créées par les derniers progrès de la science et de la technique réclament.

La formation professionnelle est encore de rigueur non seulement parce que la société technifiée actuelle exige les ressources humaines capables d'assurer et de donnerune impulsion à son développement, mais surtout parce que les jeunes eux-mêmes, pressés par un précoce besoin d'indépendance, doivent avoir cette préparation pour se tirer d'affaire dans une société qui par ses caractéristiques mêmes exige une formation professionnelle de plus en plus rigoureuse. Mais, comme ces raisons pourraient être interprétées comme des raisons extérieures, nous en présentons une autre, d'après laquelle l'éducation professionnelle, scientifique et technique devient aujourd'hui un instrument irremplaçable, en vue de donner un rôle actif au jeune dans son processus de construction personnelle et sociale, ainsi que pour la compréhension du monde dans lequel il vit. Pour ne pas perdre de vue qu'il s'agit d'adolescents, peut-être que la raison proprement pédagogique de l'école professionnelle, secondaire professionnelle ou orientée vers les différentes vocations est d'aider le jeune à comprendre, à aimer et à servir le monde de son temps, qui n'est pas seulement le temps présent mais aussi celui de l'avenir.

Il est évident que signaler le caractère absolument nécessaire des deux orientations formatives de l'école secondaire ne suffit pas à dégager sa signification unitaire. Le problème fondamental est celui de l'intégration de ces orientations qui exige une synthèse dynamique quoique différenciée, en accord avec les objectifs particuliers que l'éducation secondaire se propose d'atteindre dans chacune de ses modalités.

Sans aucun doute, le point de départ ne peut être différent de celui qu'Angel Satorre énonce avec raison: "L'homme ne s'éduque pas par segments indépendants, mais organiquement, dans sa totalité" (Université et Société, Barcelona, 1964. p.141). Ce à quoi nous pourrions ajouter: surtout à cet âge totalisateur qu'est l'adolescence.

L'importance individuelle et sociale de l'éducation générale et professionnelle pour l'adolescence et la jeunesse étant un fait, la tâche de l'école secondaire n'est pas de les isoler l'une de l'autre dans des établissements différents, malgré le niveau égal qu'elle pourrait leur donner, ni de les séparer non plus à l'intérieur de chacune des orientations. Ce dernier critère est le plus courant et l'on tombe soit dans l'accumulation pure et simple de contenus culturels généraux dans les branches professionnelles, soit à l'inverse, dans l'inclusion de contenus scientifiques et d'activités techniques dans les écoles secondaires de formation générale, bien que ceci soit beaucoup plus rare. Il s'agit de réaliser les objectifs propres à chacune des orientations, en trouvant en elles-mêmes les éléments formatifs qui pourraient rapprocher l'élève de la compréhension de ceux qui n'appartiennent pas en propre à la branche choisie: formation générale dans l'éducation technique, à travers la projection sociale, humaine et culturelle de la spécialisation; formation technique dans l'éducation générale, en tenant compte des valeurs éducatives de la technique et de la science et de leur apport virtuel pour la compréhension du monde réel.

Sur les deux plans, l'objectif est la formation de l'adolescent, à la fois objectif et point de départ. L'école secondaire devra accomplir sa mission dans tous les domaines où elle se diversifie et la formation ainsi conçue ne devrait sans doute être accompagnée d'aucun adjectif.

Si l'enseignement primaire est le premier contact de l'homme avec la culture, la marche formative vers la culture et l'intégration sociales, et que l'enseignement supérieur est la formation humaine réalisée à partir d'un secteur déterminé de la culture et de la société, l'enseignement secondaire - destiné à l'adolescent - ne peut être conçu ni obtenu que comme une formation à la culture, que celle-ci soit envisagée dans son tout ou dans ses parties. Le facteur personnel devra y être l'élément unificateur irremplaçable.

Teacher Training between Utopian Theories and Organized Chaos

Helga Thomas
Max-Planck Institut für Bildungsforschung, West Berlin

The seemingly aggressive title of this lecture is geared not only to stimulate interest but primarily to indicate what seems to me one of the key problems of modern educational reforms, shown especially in the field of pre-service and in-service training for teachers: the gap between theoretical thinking and practical realizations, between officially accepted requirements for teacher education and actual steps to implement those programmes, between more and more sophisticated models for curriculum development and the often home-made knit wear offered to pupils, between the verbally stated importance of teachers in modern society and their actual rather low prestige and status, finally the gap between the mass of new educational theories, programmes, research projects in the past twenty years and the growing disenchantment on the possible effects of education.

Let me try to apply myself to this question of disenchantment by following two lines of analysis:

- the concept of professionalization of the teacher and the question of how effectively a teacher can be made effective,
- and secondly some consequences for pre-service and in-service training for teachers within a situation, which demands far more than better educational programmes and greater educational effectivity.

If we consider the tremendous number of books and articles on teaching as a profession and on the teacher's rôle, two points at first glance very different emerge as quite striking: the gap between the claim on teaching as a profession and actual teacher training programmes (let alone the question of shaping students according to desirable aims); and secondly, the difference between the traditional concept of professionalization itself and the growing awareness of necessary changes in our concept of scientifically based teacher preparation.

The concept of professionalization usually is based on the criteria of a rather extended, academically oriented training phase; of high autonomy; of specialized tasks; of social legitimation of these tasks. If we take into account the actual status of teachers and teacher training, e.g. compared with traditionally highly esteemed professions as in the fields of medicine or law, only the last mentioned characteristic - social legitimation - seems to be obvious, whereas the three other features of a profession

seem to be strongly counteracted by different historical and societal forces. Let me stress only two points: the overall call for higher intellectual qualification, and therefore for an academic training of teachers, and secondly the case of a certain high autonomy.

The last two decades have shown deep changes especially in the concept of secondary education in industrialized countries. The understanding of education as a social and - more often - economic investment led to an extension of schooling for every pupil, to the claim for a general education and scientifically based curriculum for all and a uniform structure at least for the phase of schooling within the school-leaving age. And even where structural changes within secondary education only partially meant a real unification of school careers and curriculum content (see e.g. the differentiation between secondary education more or less unified and the different forms of the upper secondary level, or even the different types of schooling within the first phase of secondary education as in Germany, France, Great Britain, etc.), it is generally claimed that all teachers, irrespective of type of secondary school, have identical responsabilities, hence identical requirements on their performance are made: mastery of school subject material as well as considerable knowledge in the fields of educational theory and the relevant social sciences. But whereas these requirements have led to a reinforcement of subject specialization in Teacher Training Colleges and similar institutions as well as to an enlargement of social science subjects within university types of teacher training, neither the university as the academic place of training for secondary school teachers nor a real integration of the two professional aspects of training has been realized - the subject specialization and the social science basis - necessary to change education from an art into a profession. One may well question whether university is the only place to acquire scientifically based knowledge and skills. I do not want to apply myself to this question now but will only point to the fact, that the stratification of teachers in terms of place of training is by itself an indicator of the social as well as task based stratification practices, in contradiction to all verbal statements within teacher training programmes. And this contradiction is not only to be interpreted as an example of quite normal discrepancies between plans and implementation, but seems to illustrate the fundamental ambiguity within the concept of the teacher's so-called common tasks in society as a reflection of the ambiguous state of secondary school reforms. The unsolved question of mass secondary education, including the concept of equality of opportunity, on the one side, and the traditional value and prestige of academic and pure intellectual performance for an elite, which needs no "pedagogical" stimulation, on the other side, constitutes the core of the problem - namely what the function of education for all should be - and reinforces uncertainty among teachers about their tasks,

their needed competencies, the main aims of their work in school. This becomes even more true in a situation, where lengthening of general schooling, introduction of comprehensive schools, raising of entrance qualifications for all levels of employment etc. led to a sharp rise in enrollment figures at the upper secondary level with significant consequences for a broad range of the school population in terms of abilities, interests and career wishes.

Whereas actually the traditional function of teachers - to transfer knowledge (and unquestioned values) - at all levels has been widened by the requirement of stimulating learning in different contexts, of giving guidance to pupils according to their possible interests and capacities, of taking into account their different social standings etc., teacher training has mostly remained divided into tracks, which either provide for high prestige academic training in subject matters with little regard to social and behavioral sciences, or for less scientifically based subject specialization including broad educational training without any deep scientific orientation, or for even less esteemed vocational areas, only to mention the three broad lines of teacher preparation, which, instead of constituting different kinds of additional specialization, merely require different levels of competencies, and remain at different levels of prestige.

But the lack of academic qualifications needed for all teachers does not only refer to the hitherto neglected social and behavioral side of professional training, nor to the division into university and college training. In many countries teacher training colleges have been integrated into higher education or at least have been formally recognized as academic institutions - although even then educational subjects are often regarded as the "soft" disciplines among the traditional academic disciplines (and often justify this understanding).

A further line of analysis has to question the traditional understanding of academic university education with its predominance of intellectual and theoretical training. Professionalization of teacher training often meant a) the upgrading of training institutions by giving them university status or transforming training to universities, and (b) the inclusion of social science aspects into the academic training curriculum, which meant to provide teachers with a vast amount of theoretical knowledge of sociology, psychology, learning theory etc.; at the best hoping teachers will be able to apply the right theory to the right situation. The misunderstanding lies on two levels: a misunderstanding of the connection between theoretical structures and life situations with their great complexities, but, above all, a misunderstanding in equaling professionalization with academic training in the traditional intellectual sense. In most countries where teacher

training has been levelled up to academic standards and to university status it has been at the expense of the reality of the teacher's working situation. When e.g. after 1945 the State of Hamburg was the first state in the Federal Republic to integrate its teacher training college with the university this was explicitly intended to limit integration of practical analysis and training. Plans to have experimental schools associated with the university were dropped. And even then there remained a distinct differentiation in prestige and status between the more theoretically oriented educational disciplines concentrated within the department of education and the more practically oriented specialized methodological aspects of training, the "didactic", taught in the pedagogical institute within the same building.

This situation, not just confined to Germany nor to recent decades, is due to the fact that educational theory, especially its practical aspects, belongs to the younger academic disciplines, not yet sufficiently elaborated and developed - an argument which is often put forward. The situation has, on the contrary, to be interpreted as an indicator of a historically and socially rooted division of labour, the separation of intellectual and practical work with its consequences for social and economic stratification. As long as these structures remain - and it is not just a matter of good will and of declarations to overcome them but a matter of political and economic change - the needed high qualifications of teachers, in the sense of professionally relevant competence for the mastery of the whole educational and learning process, will not be reached by integration of teacher training into the traditional university setting.

What may be observed, on the contrary, with the increase of educational and social sciences in the academic course content is a rather growing confusion among young teachers. They often are entering school full of engagement, full of unrelated pieces of theories how to behave, what best methods to apply, how to stimulate the interests of pupils etc., and they soon realize that either their theories do not suit the actual school situation or the constraints of school situations do not allow them to apply the "right" theory - partly because theories had been developed on the implicit basis of an ideal reality, at least a fairly manageable reality. The effect is the same: a rather quick resignation and adaptation to the actual conditions - we even observe it in Germany with young bright, engaged "left wing" students - which makes the teacher more an administrator of learning than an innovative person the acquisition of theories were designed to help him become.

Thus, as I tried to explain by focussing on one aspect of the profession-

alization concept, the intellectual, academic training trait, the mere traditional concept of professionalization is partly a source of irrelevant teacher training, since it reflects the traditional, economically rooted separation of brain power and productive work and favours the mere academic training side. The teachers themselves have up till now, by their associations and unions, fought more for formal upgrading of their status by adapting e.g. their salary demands to the position of the traditionally esteemed professions and by demanding a university training than for a real increase in competence and an improvement in their working situations. Thus they adapted themselves to a system which by its very structure hamper the realization of their own stated goals. If this analysis is right the fundamental question is then not how to bring an antiquated educational and teacher training system in line with modern rationales and technological development or, in other words, how to make teachers more effective within a given system. It is rather the very understanding of education which has to be reshaped, taking into account education as a social activity and not just a technological process which needs more or less academic preparation according to the level of schooling. Furthermore, real changes in training would imply a changed value system giving priority not only to "productive" activities in the commonly used economic sense of a profit making process, but according to their general social importance for all. Inspite of all official statements on education as of primary political importance, the educational sector normally, at least in capitalist societies, is the first one investments are cut down in crisis situations. It seems to be quite clear that those needed changes will not come about by claiming them in educational programmes.

What has been said is linked to a second notion of professionalization, perhaps the most crucial one for the teaching profession: the notion of a relatively greater autonomy. It has rightly been argued, that "the more comprehensive and the more differentiated the educational system and its functions (are), the more autonomous and influential it can be" (Robinsohn) and should be. For if the primary function of school (and of teachers) is no longer just to transmit the cultural heritage but to adopt and stimulate new goals, teachers must be allowed and be able to act in a relatively autonomous way. And there the problems arise for teacher training. It is not possible (besides being not desirable, but this is another matter) to prepare them for all situations which may occur. And this is not possible not because we lack sufficient insight into learning and transmitting processes, but because it will never be possible to anticipate every imaginable situation and associated conditions; it is not possible to be prepared for all possible futures, unless we avoid any change (and risk). Thus a certain overqualification will be necessary, as well as a certain amount of decision latitude for the teacher himself - e.g. to select and to adapt curricula to

the needs of his class, to choose appropriate media etc. If this has to be allowed for - and it is in accordance with all our knowledge of the learning processes - it becomes of vital importance that teachers themselves accept the aims and values invested e.g. in curricula, in school organization, or, in other words, that they show a considerable loyalty towards societal norms valuable for education, be they stated by a community, by federal or state agencies. Now we know quite well, and there has been a considerable amount of evidence from studies relying on the rôle concept, too, that expectations on the function of education, on formal schooling, on the teacher's function are at least ambiguous if not antagonistic. Some of the papers published in the Proceedings of the CESE on Teacher Education (1972; Robinsohn, Thomas, Frech) deal in great detail with these aspects of contradiction, and it does not seem necessary to take this point up again. What we are concerned of is the fact, that on the one hand a certain broad consensus is a prerequisite for any educational work; but on the other hand we observe during the last years a growing dissent on what education should be, a growing dissent among pupils - and more and more among teachers, too, who not only resent the discrepancies between demands on them and possibilities to adapt to them, but who resent what has been called the growing irrelevance of school work and who are beginning to oppose, to adopt subversive teaching and curricular strategies etc. This may be more true for some countries (like France, Germany) and less for others. But this growing opposition and the restrictive actions taken against it by state agencies points to the problems I want to stress: the baseline for the needed relative autonomy of education and of the teaching profession is the amount of loyalty to and consensus between political agencies, teachers, pupils, and parents - only to mention the most concerned groups - on the aims and content of education. Education as a social activity remains bound - more than other professional activities - to accepted social values, it remains, besides all innovative functions, a reproduction tool, too. Thus professional expertise is profoundly linked to political loyalty and, when these two aspects begin to be in opposition, may be counteracted by political restraints. The increasing influence of state authorities on teacher education, on curriculum content, the growing concern for planning is the sign of this development including restricting autonomy and decision-making latitude in order to guarantee consensus, be it by force. Although this seems to be more true for centralized countries, there are also signs in less centralized countries for an increase in state influence on teacher education.

Having this situation in mind, the vast amount of studies trying to analyse the characteristics of teachers and to devise tools to overcome rationally contradictory situations seem to fall short of the social and political dimension of education and of individual behaviour. Robinsohn, in his lec-

ture read before the 1971 CESE conference in Stockholm, dealt widely with these approaches. He, like others, came to the point where the only remaining question was how do you make old teachers young when evidence pointed to the fact that only the young teacher was the young teacher; or how do you attract high status members to the teaching profession when teaching actually remains a less esteemed activity in society. It seems to be obvious that these questions are not to be solved by devising sophisticated tools which allow for breeding the right kind of teacher.

What seems to be left, unless the whole social context of education is changed, is to look for measures which enable teachers to better tolerate a contradictory situation without quickly resigning or adapting to those requirements, which exert the greatest pressure on them - given a state of society and hence of education, which cannot be improved by teachers alone. The thesis here stated is, that whatever teaching programme may be devised to make education more effective, more human and more relevant, ceteris paribus has to fail but will depend on far reaching economic and social changes which are not likely to come about by merely claiming them. Thus, although there are good reasons for considering teacher education as a key problem, the whole quarrel whether to change teacher training first before adopting new reform strategies or vice versa seems to be an academic question in view of the socio-political aspect of education.

The following considerations therefore are only aimed at giving some hints on how to reduce individual (and collective as they concern a whole profession) conflicts within an ambiguous working situation and at least to realize this ambiguity.

I will not rely on studies geared to the identification of personality dimensions making for a more selfassured and competent teacher as implied in the concepts of rôle distance, risk taking, cognitive differentiation etc. nor on measures increasingly adopted in training courses like group dynamics etc. There is a certain problem in trying to rely exclusively on personality factors, important as they may be, because those studies tend to neglect the political dimension of education.

I rather will try to trace some of the suggestions for a renewal of teacher training as a whole, suggestions which take into account the limited influence of school and teaching on society, but which are geared to provide teachers with competences more closely linked to their working situation in its social context. The general features of those reform proposals are (a) a renewed understanding of the theory-practice relationship and (b) a wider participation of teachers in decision making processes - which, at the other hand, is used equally as a means of reducing loyalty conflicts.

When OECD in March 1974 organised an expert meeting on initial and continuous training of teachers there was a rather unanimous convergence of representatives from different countries on a large number of questions, which concentrated on the participation concept and on closer and systematic links between theoretical and practical training both within the initial phase of training and in further training. Linked to the latter aspects were considerations on a more purpose-bound self-selection of teachers to the profession, a selection, which was seen to rely neither on academic criteria alone - and I tried to explain the dangers of these criteria - nor on the rather diffuse attitudes of student-teacher involving work with children or study of academic subjects or merely becoming a teacher for want of other more rewarding jobs. The problem remains, that professional socialisation may not be geared to dramatic changes if we take into account that the wide spread "weak" personal and motivational characteristics of teachers usually to be observed are themselves a function of the recruitment mechanism, dependent on the overall weak prestige of education in society, on the teaching profession being regarded as a relatively secure, protected profession etc. But what can be done is to take into account those personal factors so as not to reinforce "disliked" features by training accommodations. Some of the measures to be considered are the explicit selection and attraction of adults into the teaching profession, adults experienced in other fields of work, in order to enlarge the narrow range of social experience, to better overcome the isolation of school from the outside world, to facilitate the integration of out-of-school activities. This aspect becomes even more important in situations where schools as agencies of systematic learning become more and more confined places of experience; where pupils learn in a variety of different social settings even during their compulsory school years - as, for example, on the use of the mass media. A common experience in German Training Colleges and in-service teacher training institutions is the visible difference between student teachers and experienced teachers who have followed the traditional line of advance: school to teacher training to school again and those having worked for some time in other jobs. The wider experienced students and teachers are not only better motivated - since in most cases this was a deliberate choice to enter teacher training - but are far more realistic towards their work, less inclined to resign in view of adversive conditions, personally better equipped to adopt strategies which are likely to reduce conflicts and to improve teacher-teacher as well as teacher-pupil relationships.

Another measure adopted in some countries is the establishment of a certain "institutional compulsion" for a closer relation between general and professional studies, between academic training and school experience - the

separation of which is one of the most prominent causes for training inefficiencies. This means for the phase of initial training, whether curricula are based on the identification of personal competencies needed or on the task-analysis approach, that school experience has to be included as an integral part, not a concurrent part of the training process. Many countries provide at least for a certain amount of practice during the initial training phase, be it observation of teaching or teaching itself. Whether these schemes have proved adequate is at least highly questioned. What I mean with integration of school experience into theoretical training is twofold: a) a closer relation of theoretical knowledge to work requirements and conditions in order to enable students to "recognize" theoretical structures in life situations and to analyse life situations according to relevant theoretical insight. This does not mean to reduce e.g. courses in sociology to just educationally seemingly relevant aspects. This would reinforce the widespread superficial knowledge of theories and would increase the tendencies to forget all about theories when entering school. What I have in mind is to include as far as possible the act of transferring cognitive insight to analytically active behaviour, which might be done by relying on real problems, on rôle playing etc.

But since this aspect is largely bound to demands on the teachers of teachers and cannot be forced but only deliberately adopted I switch to the integration of school experience.

We all know by way of reading and personal experience the so-called reality-shock experienced by most young teachers. The plea for a "clinical phase" is not just a new one; but most reports on teacher training show that a real integration of theoretical training and practical experience has not been solved inspite of practical phases within school. One of the newest approaches to this problem has been made in some German Colleges, especially at the new University of Bremen (cf 1;3). Here a kind of problem approach is being tried out. Student-teacher concentrate largely during their initial training on projects, devised in close association with schools and classes. Practical orientation, interdisciplinary approaches and attention to the social and political context of present school situation are the three key factors. They are thus trying to relate theoretical knowledge to actual requirements and to make real situations a stimulant for the acquisition of theoretical knowledge. The advantage of such an approach is the fact, that students are not just taking life, school, pupils as an "object" of observation and experiments but gain responsibility for what they are doing. They are thus enabled, too, to act in a real situation with all its constraints, thus reducing the discrepancy between mere theory and adverse conditions. The problems of this approach are obvious and open to discussion and further experimentation.

Whereas in traditional training the focus was too heavy on course content, the danger is now to submerge completely in action, neglecting the perhaps needed systematic acquisition of knowledge. But if we do not want to resign to the fact, that many innovations end when innovators leave, we should try to involve students as early as possible in real situations, unless innovational behaviour is to remain a purely academic exercise.

Closely linked to this approach is a more systematic and continuous connection between initial training and in-service training. Most in-service training schemes rely on the assumption that the initial phase of training provided once for all for all competences a teacher needs and that they at best are designed to refresh his knowledge if he wishes to or to provide the opportunity to qualify for another field of education. The felt inefficiencies of in-service training are partly due to features characteristic of the initial phase - the preponderance of courses not connected to actual requirements. Since it is somewhat doubtful whether a formal obligation for teachers to attend in-service courses regularly will be desirable or acceptable in all countries, the question is how to ensure that all teachers themselves will feel the need for further training as an integral part of their own continuing education and relevant to their work. Experiments on the integration of research into in-service training and on a wider participation of teachers especially in the curriculum development process seem to provide some valuable measures. This holds especially true if we think of the widening gap between research done at specialized research institutes and its applicability to real school work, of the decreasing capacity of teachers even to understand the more and more sophisticated research approaches and the language of research theories (think e.g. of the development of research into primary socialisation, of the concepts of symbolic interactionism of identification processes etc.). On the other hand there is a need for some considerable "interpretative" knowledge (Robinsohn) and reliance on research outcomes in an 'open' school situation as described above. One of the measures to ensure this may be to have teachers participate in curriculum development and to organize in-service training around this focus.

Within this context a brief description of a new participation model tried out in Berlin might be of some interest. It has been evaluated by a research group of the Berlin Max-Planck-Institute (to be published in 1975) and provides some insight into the prerequisites of such an experiment to be effective.

Teachers, who had applied for some 13 new comprehensive middle schools to be established between 1974 and 1976 got some reduction on their obligatory

teaching hours and had to attend preparatory courses during 2 1/2 months. These courses were aimed at (a) giving information on the specific educational, social, curricular tasks in comprehensive schools and (b) providing the opportunity for teachers to develop their own curricula according to certain guide-lines and a conceptual framework for different subjects offered by school administration. Very briefly stated two main problems arose:

- The expectation of teachers being able to develop curricula without given general framework of clearly stated political and subject-centered aims and norms proved illusionary. Not only because teachers are mostly badly prepared to do such work, especially in the field of new school subjects like civics or social science without a definite correlate in academic disciplines, but because curricular decisions remain political decisions, too, besides all efforts necessary to legitimate them scientifically.

- The second problem with some bearing on future organization of relevant in-service training was, that even such courses, formally addressed to a quite homogeneous population - teachers for future comprehensive schools - were less efficient when organized in a certain distance from actual problems of specific schools. A better scheme seems to be to provide for courses in close connection with a given school and a given staff, where teachers may prepare not only for future work but be enabled to solve their own working problems and to experience team planning and development, having immediate access to feed back.

These are some aspects of not only how to make teacher training a central focus for a changing society (the utopian side), but how perhaps to organize the chaos so that it may at least become known as a chaos not to be overcome by mere educational means.

(1) E.B.Berndt et al., Erziehung der Erzieher. Das Bremer Reformmodell. Ein Lehrstück zur Bildungspolitik. rororo Sachbuch 6782, 1972.

(2) H.W.Frech, "Innovative Behaviour and Teacher Education", in: Teacher Education. Proceedings of the CESE Containing the Papers read before the Society at the Fifth General Meeting, Stockholm 1971, Lund 1972, pp.63.

(3) Lehrerausbildung durch Projektstudium. Erfahrungsberichte von Lehrenden und Lehrnenden. Göttinger Kollektiv. rororo Sachbuch 6799, 1973.

(4) S.B.Robinsohn, "Innovation in Education and the Curriculum for Teacher Training", in: Teacher Education, cf. (2), pp. 40.

L'INFLUENCE DU NATIONALISME SUR LE DEVELOPPEMENT DU PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS LE MOYEN-ORIENT ARABE : UNE ANALYSE DU CAS DE L'IRAK

Abdul A. Al-Rubaiy
Université d'Akron,
Akron, Ohio, Etats-Unis

Dans le monde entier on reconnaît que l'enseignement secondaire représente une phase vitale de l'éducation en raison du rôle qu'il joue pour assigner à l'individu son statut dans la société. Comme tel, l'enseignement secondaire peut susciter des aspirations et répondre à ce que l'on en attend. Mais, comme tous les autres cycles de l'enseignement, il doit aussi répondre aux demandes compétitives de la société. L'objet de ce rapport est donc d'examiner l'importance du nationalisme et son influence considérable sur le développement du programme de l'enseignement secondaire dans le Moyen-Orient arabe.

Le cas du développement en Irak sera traité comme un modèle régional, ayant une relation évidente avec d'autres pays arabes voisins. Divers facteurs importants ont influencé l'enseignement secondaire en Irak dans des circonstances sociales et politiques différentes, provoquant des modifications du programme correspondantes, qui peuvent être considérées comme typiques de la plus grande partie de la région. L'examen, l'analyse et l'interprétation du facteur sélectionné sont, par conséquent, d'une grande aide pour comprendre les effets d'une telle influence sur l'efficacité (ou l'inefficacité) de l'évolution et du développement du second degré de l'enseignement dans cette partie du monde. En outre, en procédant ainsi, on peut trouver un ou plusieurs remèdes aux imperfections et aux insuffisances et mieux comprendre la diversité et la persistence des demandes faites à ce niveau de l'éducation.

GROUP PAPERS (Abstracts)

THE INFLUENCE OF NATIONALISM IN CURRICULUM DEVELOPMENT OF SECONDARY EDUCATION OF THE ARAB MIDDLE EAST: AN ANALYSIS OF THE IRAQI CASE

Abdul A. Al-Rubaiy
The University of Akron
Akron, Ohio, U.S.A.

Secondary education is recognized around the world as a vital stage of education for the chief reason that it plays a significant role in assigning the individual his status in the social structure. As such it can arouse aspirations and fulfill expectations. But secondary education, as all other stages of education, is forced to respond to the competing demands of its society. The purpose of this paper, therefore, is to examine nationalism as a significant factor of considerable influence on the curriculum development of Secondary Education in the Arab Middle East.

The case of development in Iraq will be dealt with as a regional model with obvious relevance to other neighboring Arab countries. Secondary Education in Iraq experienced varied emphasis during different social and political circumstances, with corresponding curricular modifications, that can be regarded typical of most of the region. Examination, analysis, and interpretation of the selected factor are, therefore, enlightening in the effort to understand the effects of such influence on the efficiency (or inefficiency) of the evolution and development of the secondary stage of education in this part of the World. Moreover, from such an effort prescription(s) for shortcomings may emerge, and a sharpened insight into the varied and persistent demands made on this stage of the educational ladder may be gained.

LA REPUBLIQUE DU VIET-NAM: EFFICACITE ET INEFFICACITE DE L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE, TECHNIQUE ET DESTINE AUX GROUPES MINORITAIRES - ETUDE DE CAS

Glenn C.Atkyns
Université du Connecticut
Storrs, Con., Etats-Unis

Que ce soit dans sa Constitution ou ailleurs, le Viet-Nam a défini ses objectifs éducatifs en conséquence. L'éducation doit être à la fois humaniste, nationaliste et scientifique. Elle doit satisfaire les besoins de la Nation en cadres techniques et accorder un appui spécial aux minorités pour leur permettre de progresser à la même allure que les autres membres de la société vietnamienne. Cette étude évalue les problèmes et les réussites de cette recherche des objectifs éducatifs dans les domaines scientifique, technique et des groupes minoritaires.

L'éducation des groupes minoritaires. Les différences considérables de langage et le développement culturel primitif des Montagnards ont nécessité l'adoption de mesures spéciales pour aider les minorités à s'intégrer dans la société vietnamienne. Des écoles secondaires, générales et techniques, ainsi qu'une école normale séparées ont été créées. Pour encourager la participation à l'enseignement supérieur, les élèves Montagnards bénéficient de conditions spéciales aux examens du Bac.II. L'admission au baccalauréat est en effet obligatoire pour postuler certains emplois dans l'administration civile. Malheureusement, l'enseignement technique n'est pas toujours à la hauteur. La plupart des Chinois suivent des écoles chinoises privées. Etant des citadins, le problème de la langue se pose à eux à un moindre degré. La langue d'enseignement dans ces écoles est le vietnamien, en raison de l'objectif nationaliste.

L'enseignement technique. Etant donné l'effort que fait le Viet-Nam pour devenir une société plus industrialisée, le Ministère de l'éducation s'efforce d'augmenter les cadres techniques en attribuant chaque année à l'enseignement technique agricole un pourcentage supérieur des places disponibles au niveau secondaire. L'enseignement extra-scolaire fourni par l'armée a produit une quantité de mécaniciens, de techniciens et de travailleurs agricoles qui posent un problème du fait que les élèves des écoles polyvalentes, techniques et agricoles sont tenus de se présenter au même examen du Bc. II que les élèves de l'enseignement général. De plus, ils doivent suivre des cours supplémentaires et entrent en concurrence avec les élèves qui ont suivi un programme plus court. Autrefois, cette situation faisait des diplômés des écoles secondaires générales la source principale de recrutement des maîtres des écoles spécialisées pour lesquelles ils n'avaient pas l'expérience nécessaire.

THE REPUBLIC OF VIET-NAM: EFFICIENCIES AND INEFFICIENCIES IN SCIENTIFIC, TECHNICAL, AND MINORITY GROUP EDUCATION. A CASE STUDY

Glenn C.Atkyns
The University of Connecticut
Storrs, Conn., U.S.A.

Viet-Nam has consistently stated its educational goals in its Constitution and elsewhere. Education is to be humanistic, nationalistic, and scientific. It is to fulfill the nation's technical manpower needs and is to give special support to minority compatriots so they can proceed at the same rate as others. This paper assesses Viet-Nam's problems and successes in the scientific emphasis, technical education and minority group education goals.

Minority Group Education. The Montagnards and the Chinese are the minority groups with distinctive school systems. The major difference in language and general primitive cultural development of the Montagnards have led to special efforts to help them enter the mainstream of Vietnamese society. Separate general and technical secondary schools and a Normal school were established. To encourage participation in higher education, the Montagnard student is given a bonus of up to 16 points on his Bac II examination if this will allow him to pass. Passing also has other advantages certifying for various positions. Unfortunately the technical education is not always appropriate. The Chinese primarily attend private Chinese schools. Being city dwellers, a language problem exists to a smaller degree. The schools are affected by the nationalistic goal requiring instruction be given in Vietnamese.

Technical Education. As Viet-Nam strives toward a more industrialized society, the Education Ministry seeks to increase the technically trained manpower supply by alloting a yearly increasing percentage of available secondary places to technical and agricultural education. Even so the numbers are low. "Informal education" in the guise of the military, however, has produced a large pool of mechanics and other technical workers so that the number available is larger than school enrollments would predict. A major inefficiency is that students at the comprehensive, technical and agriculture schools take the same Bac II examination as general education students and have to study more subjects but be competing with those with a shorter curriculum. In the past, this has meant that the graduate of the general secondary school was the major source of teachers for the specialized school, an experience they had not had.

L'enseignement scientifique. Une riche tradition littéraire combinée avec l'idée populaire que la formation universitaire procurait une position officielle dans l'administration ont obligé le Ministère à encourager un enseignement orienté sur les sciences. En limitant l'admission aux études universitaires les plus poussées aux personnes en possession du Bac.II, sciences expérimentales ou mathématiques, on a obtenu le résultat desiré. Cependant, cette orientation sur les sciences n'est pas aussi importante que l'indiquent les statistiques en raison du milieu ambiant peu favorable aux sciences. Dans cette société hiérarchique, le professeur s'affirme souvent, du point de vue psychologique, en faisant des conférences à ses élèves - qui sont alors obligés de mémoriser la matière - au lieu de diriger des expériences de laboratoire, de répondre aux questions ou de laisser faire des expériences. Des recherches sur plusieurs méthodes différentes sont en cours pour modifier cette attitude du personnel enseignant.

Dans un pays où la plupart des élèves des écoles secondaires suivent des écoles privées, les examens nationaux jouent un rôle important. Malheureusement, les résultats en sont souvent inéquitablement évalués. Pour remédier à cet état de choses, on envisage l'organisation d'examens objectifs et une évaluation par ordinateur.

Faisant preuve de beaucoup d'imagination, le Ministère de l'éducation ne ménage aucune de ses ressources pour atteindre ces objectifs, avec plus ou moins de succès. Les méthodes propices au changement comprennent des séminaires, des équipes enseignantes, de démonstration, des voyages et visites d'écoles à l'étranger, la télévision en circuit fermé et le développement du matériel didactique ainsi que des études faites hors du pays. Le Ministère s'efforce aussi de promouvoir des activités correctives.

Scientific Education. A rich literary tradition combined with the popular image of higher education leading to a white collar, clean hands, administrative position forced the MOE to take steps to encourage science oriented education. It has done this by restricting University entrance to most prestigious fields to holders of the Bac II certificate in the Experimental Science or Mathematical Science curricula. Partly as a result only 1/17th now take the Modern Literature or Classical Literature examination. However, this "scientific" shift is not as effective as the statistics indicate because of an unfavorable learning environment for science. In this hierarchical society, the teacher frequently confirms his position, psychologically, by lecturing his subordinates who must memorize rather than conducting demonstrations or having students question or experiment. Several techniques are being tried to change this attitude.

In a country where most secondary students attend private school, national examinations serve an important role in setting standards. Unfortunately the grading procedures have been so inefficient that results are frequently unjust. As a corrective, computer scored objective tests will be the subject of experimentation.

Serious efforts with considerable imagination and expenditure of resources is being made by the Ministry of Education to achieve the above goals with varying degrees of success. Change facilitation techniques include workshops, demonstration teacher teams, trips to observe schools abroad, closed circuit TV, text and teaching and development, and study abroad. Suggestions for corrective action are included.

LES OBJECTIFS ET LES PROBLEMES DES ECOLES SECONDAIRES EN AFRIQUE NOIRE

Alexandre Banovitch
Université nationale du Zaïre,
Lubumbashi, Zaïre.

Les leaders des pays africains décolonisés, conscients que l'éducation et l'instruction publique représentent les moyens principaux non seulement pour l'indépendance politique et économique mais aussi pour une transformation radicale de toute la vie sociale de leur pays, ont adopté, dès le début, des mesures communes et formulé certains objectifs communs de leur politique éducative à la Conférence d'Addis-Abeba, au mois de mai 1961. Un plan de développement de l'enseignement pour les vingt années suivantes y fut élaboré. D'autres conférences analogues ont eu lieu les années suivantes: à Tananarive en 1962, à Accra en 1964, à Bamaco en 1965, où l'on a modifié et complété les thèses de la Conférence d'Addis-Abeba. Ces dernières années, de nouvelles conférences des ministres africains de l'éducation nationale ont eu lieu, où l'on a traité des problèmes de l'enseignement qui sont communs à ces pays.

Qu'est-ce qui a été réalisé au cours de la première décade ? Où en est l'enseignement dans ces pays, notamment les écoles secondaires qui nous intéressent plus spécialement ici ?

Malgré de nombreuses réformes et essais d'adaptation, les écoles secondaires, par leur structure et leur organisation, sont restées en principe au même point qu'à l'époque de la décolonisation. Modelées selon le système des anciennes métropoles, elles avaient et ont toujours comme objectif principal, comme c'est le cas dans les pays européens, de préparer les jeunes pour les études supérieures (1). Malgré la diversification et la ramification de l'enseignement, surtout dans les dernières classes, ces écoles continuent à être un pont entre l'école primaire et l'enseignement supérieur. Elles n'ont donc pas le caractère d'écoles terminales. Comme le nombre d'étudiants qui voudraient s'inscrire dans les universités ou dans les écoles supérieures est limité, car ils sont presque tous des boursiers d'Etat, un grand nombre de jeunes sortant des lycées, des collèges ou des athénées restent sans formation professionnelle et n'ont le

(1) Il s'agit des écoles secondaires d'enseignement général.

THE OBJECTIVES AND PROBLEMS OF THE SECONDARY SCHOOLS IN BLACK AFRICA

Alexandre Banovitch
National University of Zaïre
Lubumbashi, Zaïre

The leaders of the ex-colonial African countries, being aware that education and the State school system are the chief means not only of attaining political and economic independence but also of changing fundamentally the whole social life of these countries, have, from the beginning, taken measures in common. They defined the common objectives of their educational policy at the Conference of Addis Ababa in May 1961. A plan for the development of education during the succeeding twenty years was drawn up. Other conferences of a similar nature took place during the following years: in Tananarive in 1962; in Accra in 1964; in Bamako in 1965. In the course of these, the propositions of the Conference of Addis Ababa were modified and supplemented. In recent years, new conferences of national education ministers of African countries have been held at which educational problems common to these countries have been considered.

What has been accomplished during these first ten years ? What is the state of affairs in education in these countries and more specially in the secondary schools, which are our special concern here ?

The secondary schools, in spite of many reforms and attempts at adaptation have remained, in organization and structure, fundamentally as they were when independence was achieved. Modelled on the system of the former colonial powers, their main aim was, and still is - as is the case in the European countries - to prepare young people for higher education (1). Although more options and more branches are now offered, particularly in the final years, these schools still remain a bridge between primary school and higher education. They are therefore not schools which fulfil an end in themselves. As the number of pupils who wish to enter universities or other institutions of higher education is limited since almost all are holders of state scholarships, many young people leave secondary and grammar schools with no vocational training and they are the ones who are most frequently unable to find employment. What is to be done with this mass of young grammar-school pupils the number of which increases each year ? Even those who have received a primary school education do

(1) The reference is to secondary schools giving a general education.

plus souvent pas de travail. Que faire avec cette armée de jeunes lycéens dont le nombre augmente chaque année ? Même après l'école primaire, personne ne veut s'occuper d'agriculture, d'élevage ou de commerce, encore moins après le lycée. Tout le monde voudrait être employé et travailler dans un bureau.

Des critiques ont été formulées à ce sujet par des experts africains et européens. A.Moumouni (2), R.Dumont (3), A.Meister (4), D.Neumann (5) et d'autres spécialistes de l'enseignement africain ont constaté que la structure et l'orientation de l'enseignement en Afrique Noire ne correspondent pas aux exigences et aux besoins actuels de ces pays ; il n'a pas donné les résultats attendus. "Notre système scolaire contribue à la formation de fainéants, de déracinés et de chômeurs. Et pourtant un quart du budget de notre pays est consacré à l'enseignement. Faut-il dans de telles conditions continuer à investir pour des résultats qui ne donnent pas de fruits ?" Ce sont les paroles du Ministre de l'éducation nationale du Dahomey, prononcées à la 32e Conférence internationale de l'éducation, tenue à Genève au mois de juillet 1970. ("Le Monde", sélection hebdomadaire, 9-15 juillet 1970, p.7) D.Neumann, expert de l'Unesco, aboutit dans son livre précité, à des constatations pareilles. D'après lui, l'enseignement en Afrique se trouve dans une crise. Les objectifs fixés à Addis-Abeba ne se sont pas réalisés, pas plus que les objectifs fixés plus tard par les gouvernements et les peuples de ces pays (6).

Quels sont les problèmes brûlants devant lesquels se trouvent aujourd'hui les leaders des pays africains dans le domaine de l'enseignement secondaire ?

En plus de l'inadaptation de la structure et de l'organisation, le problème du contenu de l'enseignement, de son africanisation, reste ouvert (7). Les programmes scolaires ne sont pas suffisamment adaptés aux réalités africaines. Des manuels scolaires écrits par des éducateurs africains font toujours défaut. En ce qui concerne le corps enseignant, il reste

(2) L'éducation en Afrique. Paris, Maspero, 1964.
(3) L'Afrique Noire est mal partie. Paris, Le Seuil, 1962.
(4) L'Afrique peut-elle partir ? Paris, Le Seuil, 1966.
(5) L'éducation en Afrique. Que faire ? Paris, Le Seuil, 1973.
(6) Cf. également de l'article de R.Ochs, "Douze ans après la révision des objectifs d'Addis-Abeba" dans Perspectives, N°2/73. Unesco.
(7) Cf. notre article "Tendances actuelles de l'évolution du contenu de l'enseignement dans les pays de l'Afrique Noire", in International Review of Education, Hamburg, Vol. XI/1965, N°4.

not want to work in agriculture, animal husbandry or trade and still less so after a secondary education. Everyone's ambition is to find employment in an office.

Criticisms have been made on the subject by both African and European experts. A.Moumouni (2), R.Dumont (3), A.Meister (4), D.Neumann (5) and other specialists of African education have noted that the structure and orientation of education in Africa is not in alignment with the actual needs of the African countries. It has not produced the results which were expected. "Our education system has produced idle, rootless and unemployed people. And yet, a quarter of the national budget is spent on education. Should we, in these circumstances, continue to spend money for such fruitless ends ?" These words were spoken by the Minister of National Education of Dahomey at the 32nd International Conference on Education held at Geneva in July 1970. ("Le Monde", sélection hebdomadaire, 9-15 juillet 1970, p.7) D.Neumann, an expert from Unesco came to the same conclusions in his previously-mentioned book. In his opinion, African education has reached a critical point. The objectives formulated at Addis Ababa as well as those established later by the governments and people of the African countries have not been realised (6).

What are the most burning questions in secondary education which confront the educational leaders of the African countries today ?

In addition to the fact that its structure and organization are not adapted to present-day needs, the problems of the matter to be taught and the Africanization of education remain unsolved (7). The curricula are not sufficiently adapted to actual conditions of life in Africa. There is still a lack of school textbooks written by Africans. The teaching personnel is still mixed for it has not been possible entirely to replace foreign teachers by nationals in the secondary schools.

To this must be added the fact that in secondary schools (as in institutions of higher education and to some extent, in primary schools), the

---

(2) L'éducation en Afrique. Paris, Maspero, 1964.
(3) L'Afrique noire est mal partie. Paris, Le Seuil, 1962.
(4) L'Afrique peut-elle partir ? Paris, Le Seuil, 1966.
(5) L'éducation en Afrique. Que faire ? Paris, Le Seuil, 1973.
(6) Cf. also the article by R.Ochs: "Twelve years later: the revision of the Addis Ababa targets" in Prospects, N°2/73. Unesco.
(7) Cf. our article "Prevailing tendencies in the development of the content of education in Central Africa" in International Review of Education, Hamburg, Vol.XI/1965. N°4.

toujours mixte, étant donné que les enseignants étrangers n'ont pas pu être tout à fait remplacés par des enseignants nationaux dans les collèges et dans les lycées.

Ajoutons à cela le fait que l'enseignement dans les écoles secondaires (comme dans les écoles supérieures et en partie dans les écoles primaires) se donne toujours en français et en anglais. Les intellectuels africains trouvent justement que l'enseignement en langue étrangère est un des principaux instruments de l'aliénation mentale. La politique de recours à l'authenticité africaine exige l'enseignement en langue maternelle, ou bien dans une des langues africaines les plus répandues dans le pays.

D'autre part, le manque de bâtiments pour les écoles secondaires, le manque d'équipements modernes, la question des déperditions scolaires énormes et d'autres problèmes encore qui surgissent chaque jour, montrent avec quelles difficultés doivent lutter les dirigeants de l'enseignement dans les pays de l'Afrique Noire.

Dans le contexte de ces problèmes, la question de l'efficacité ou de l'inefficacité des écoles secondaires dans ces pays nous paraît assez complexe. Nous ne pouvons pas nous mettre tout à fait d'accord sur les critiques mentionnées. Car il est hors de doute que des progrès énormes ont été réalisés dans le domaine de l'enseignement, comme dans d'autres domaines. Ce progrès est incontestable, plus particulièrement au point de vue quantitatif. En ce qui concerne l'aspect qualitatif, s'il n'est pas satisfaisant aujourd'hui, il pourrait être meilleur demain. Il reste toutefois nécessaire d'orienter l'enseignement secondaire vers les besoins concrets du pays. C'est le cas d'ailleurs dans tous les pays du monde. Si la première décade du développement de l'enseignement en Afrique Noire n'a pas donné des résultats tout à fait satisfaisants, elle a fourni au moins une riche expérience aux leaders politiques et aux pédagogues africains. Cette expérience peut être un soutien pour de nouvelles entreprises et pour de nouveaux efforts vers de meilleures solutions et de meilleurs résultats.

PROGRAMMES D'ORIENTATION DANS LES ECOLES SECONDAIRES ESPAGNOLES

José A.Benavent
Université de Valencia, Espagne

Un bref aperçu historique introduit le lecteur à la problématique de l'école secondaire espagnole et à l'évolution des services d'orientation scolaire dans le passé.

language of instruction is French or English. African intellectuals are of the opinion that this, in itself, is a major cause of the frequent mental alienation. A policy of calling upon things genuinely African necessitates teaching in the mother tongue or at least in one of the most widely spoken African languages.

On the other hand, the lack of buildings and of modern equipment for secondary schools, the tremendous drop-out rate as well as other problems which arise every day show how great are the difficulties which confront directors of education in Black African countries.

In the light of these problems the question of the efficiency or inefficiency of the secondary schools in these countries seems to us to be somewhat complex. We cannot altogether agree with the criticisms referred to. For, without doubt, prodigious progress has been made in education, as in other areas. This progress is indisputable, particularly from a quantitative point of view. From the qualitative angle, if it is not satisfactory today, it may be more so tomorrow. The orientation of secondary education toward the actual needs of the country remains an outstanding problem. This, however, is the case in every country in the world. If the first decade of educational development in Black Africa has not proved to be completely satisfactory, it has at least given valuable experience to political leaders and educators in Africa. This experience may form a basis for new enterprises and new efforts, which may themselves lead to better solutions and more satisfactory results.

GUIDANCE PROGRAMMES IN SPANISH SECONDARY SCHOOLS

José A. Benavent
University of Valencia, Spain

A short historical survey introduces the reader to the problematics of the Spanish secondary school and to the evolution of school guidance services in the past.

Après avoir défini les bases sur lesquelles se fonde l'école secondaire espagnole d'aujourd'hui, nous passons à l'étude des services d'orientation existants, en donnant comme exemple les écoles du District universitaire de Valence. Les programmes sont étudiés et les buts recherchés, les moyens disponibles et les résultats obtenus analysés. De plus, leur influence sur l'efficacité et l'inefficacité du rendement des écoles et de l'école en tant qu'institution est exposée d'une façon critique.

Enfin, nous terminons par quelques recommandations visant à l'amélioration des services existants en nous inspirant des programmes expérimentaux présentés par l'auteur dans son cours de l'année 1973-1974.

LES NARRATIONS FOLKLORIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Carmen Borbónes
(maintenant Mme Carmen Doménech Ferrer)
Perspectivas pedagogícas,
Barcelone, Espagne

Comme l'indique son titre, cette communication examine la place que les narrations folkloriques - les contes populaires - devraient occuper dans le "curriculum" - instruction et éducation - de l'enseignement secondaire.

L'étude est divisé en quatre parties: a) valeurs positives; b) valeurs négatives; c) influence de a) et b) sur un point concret du folklore espagnol; d) bibliographie.

a) Valeurs positives:
- les contes familiarisent l'homme avec la nature;
- stimulent la créativité et façonnent la sensibilité;
- encouragent et perfectionnent l'expression orale;
- canalisent l'imagination de l'adolescent;
- complètent heureusement l'enseignement des matières historiques et littéraires.

b) Valeurs négatives (qui, par un traitement approprié, peuvent devenir des valeurs positives):
- les contes contribuent aux sentiments de peur et à la superstition;
- fomentent un nationalisme désordonné;
- répandent souvent de fausses idées morales et sociales;
- favorisent l'inadaptation sociale en créant des "modèles" ou types;
- sont considérés comme anachroniques par la jeune génération.

c) Les traits donnés à la figure maternelle dans les récits populaires espagnoles sont utilisés à titre d'exemple.

The foundations on which the Spanish secondary school of today is based having been defined, a study of the existing guidance services follows, the schools of the University district of Valencia being used as an example. The programmes are examined and analysed together with the objectives, the means available and the results obtained. In addition, their influence on the efficiency and inefficiency of the output of the schools themselves and of the school as an institution is set forth and critically examined.

Finally, some recommendations are made for the improvement of the existing services, based on the experimental programmes presented by the author in his course of 1973-1974.

FOLKTALES IN SECONDARY EDUCATION

Carmen Borbonés
(now Mrs. Carmen Doménech Ferrer)
Perspectivas pedagogícas,
Barcelona, Spain

As its title indicates, the article discusses the rôle of the folktale in the secondary education programme.

The work is divided into four sections: (a) positive values; (b) negative values; (c) a) and b) studied in relation to a specific point in Spanish folklore; (d) bibliography.

(a) Positive values indicated:
- folktales give man a better understanding of Nature;
- stimulate creativity and develop sensitivity;
- encourage and improve oral expression;
- canalise the imagination of the adolescent;
- provide excellent material to complement courses in history and literature.

(b) Negative values indicated:
- folktales add to fear and superstition;
- foment misdirected nationalism;
- frequently convey false moral and social concepts;
- cause lack of social adaptation by producing "patterns" or types;
- are considered by young people to have no relevance to modern life.

(c) The characteristics of the mother figure in Spanish folktales is used as a specific example.

DES VOIX CRIENT-ELLES ENCORE DANS LE DESERT ?

Jas W.Briggs
Education Department/
Glenrose Hospital
Edmonton, Canada

Cet exposé est un plaidoyer en faveur de l'élève atypique afin qu'on ne l'oublie pas dans l'évaluation générale de l'efficacité et de l'inefficacité des écoles secondaires à travers le monde. Cet élève fait partie d'un groupe à part parmi ceux qui souffrent de déficiences graves, exigeant une attention et souvent des installations spéciales. Il est vrai que ces enfants peuvent être répartis en plusieurs sous-groupes, demandant chacun à être examiné spécialement, mais notre plaidoyer concerne surtout les élèves atteints de diverses infirmités physiques.

Bien qu'il soit toujours préférable de leur faire suivre la filière ordinaire, nous estimons que dans plusieurs cas leur intégration ne peut se faire avant qu'ils aient suivi un traitement et reçu une éducation dans des centres spécialisés et que, pour quelques-uns, cette intégration ne peut avoir lieu qu'après avoir atteint le niveau secondaire et même plus tard. L'enseignement secondaire devrait donc envisager des mesures pour ce groupe d'élèves.

L'existence d'un certain nombre d'établissements thérapeutiques spéciaux, centralisés et polyvalents, est essentielle et ce sont les autorités de l'instruction publique qui devraient être responsables de l'enseignement qui y est donné. L'auteur décrit l'organisation et le programme de ces centres, prenant comme examples les institutions déjà existantes, notamment le Glenrose School Hospital, Edmonton, Alberta, Canada, où il est lui-même directeur du Département de l'éducation.

On espère que cet exposé servira de cadre de référence pour l'évaluation des mesures prises en faveur de ce groupe d'enfants infirmes dans n'importe quelle région.

DO VOICES STILL CRY IN THE WILDERNESS ?

Jas W.Briggs
Education Department/
Glenrose Hospital
Edmonton, Canada

This paper is a plea not to overlook an examination of provisions for the a-typical student in the over-all evaluation of the efficiences and inefficiencies of secondary schools around the world. The a-typical student is defined as a member of a minority group in the general population with marked disabilities requiring special attention and often special facilities. Although several sub-groups of such students can be identified and each sub-group needs examination, the paper addresses itself particularly to the multiple-physically handicapped student.

While integration into the regular stream is always desirable where possible, it is contended that this can only be achieved in many cases after treatment and education in special centres and that integration for at least some students may not occur until after the secondary level is reached or even later. Secondary education should therefore concern itself with provisions for this group of students.

The establishment of a limited number of centralized, multidiscipline treatment centres is seen as essential and the provision of education in such centres as the responsibility of the public education authorities. The organization and programming of such centres are described with special reference to existing institutions now in operation, particularly the Glenrose School Hospital in Edmonton, Alberta, Canada where the author is Director of the Education Department.

It is hoped that the presentation will serve as a frame of reference for evaluating the provisions made for this group of a-typical children in any given region.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS LA PERSPECTIVE D'UN PAYS EN VOIE DE DEVELOPPEMENT

Rooin Burns, K.Collins,
A.Kelabora, R.Newman
La Trobe University
Bundoora, Australie

I. L'Amérique du Nord, l'Europe, l'Australasie et le Japon ont exercé une influence prédominante sur les spécialistes de l'éducation comparée. Il s'agit donc de l'influence d'un groupe minoritaire puisque les deux tiers du monde ne sont pas compris dans cette zone d'influence. Même lorsque les pays en voie de développement sont pris en considération, c'est en général par des Occidentaux ou des personnalités formées dans la zone d'influence des universités occidentales.

La plupart des pays en voie de développement suivent encore les modèles éducatifs de leurs anciens maîtres et colonisateurs. En dépit de ce fait regrettable, nous devons encourager l'idée que les problèmes et les questions d'éducation du monde occidental - déscolarisation, société déscolarisée, pertinence des programmes, innovations, formation de cadres qualifiés dans une société industrielle complexe - peuvent et doivent être traités sur le plan universel. La raison de ce défi est de réclamer que l'éducation soit placée dans son contexte culturel, socio-économique et politique, cherche à satisfaire les aspirations éducatives individuelles et de la société et traite aussi du problème numérique: qui doit bénéficier de l'éducation et à quel niveau ? Les pays en voie de développement ont besoin d'une nouvelle approche de l'éducation, qui permette aux nations développées et aux pays en voie de développement de s'instruire mutuellement tout en reconnaissant le droit de chaque nation à formuler ses propres impératifs et à adopter ses propres modèles.

II. Dans cette perspective, et tout en reconnaissant l'insuffisance des généralisations que le manque de place nous impose, toute approche de l'enseignement secondaire dans les pays en voie de développement comporte trois domaines:

A) Relations entre l'école et la communauté:

1. Qu'est-ce que la communauté attend de l'école secondaire ? Que connaît-elle de l'école et de ce qui s'y passe ?
2. Quels sont les élèves qui vont à l'école secondaire ? Pourquoi y vont-ils ? Quelle proportion de leur groupe d'âge représentent-ils?
3. Quels rapports y a-t-il entre les maîtres et la communauté ? Dans quelles sphères sont recrutés les maîtres ?

SECONDARY EDUCATION : A DEVELOPING COUNTRY PERSPECTIVE

Robin Burns, K.Collins,
A.Kelabora, R.Newman
La Trobe University
Bundoora, Australia

I. Attention of comparative educators has been focussed overwhelmingly on North America, Europe, Australasia, and Japan. This is a minority group discussion since two-thirds of the world falls outside this sphere. Even when the developing countries are considered, it is usually by Westerners or by individuals trained in Western frameworks in Western universities.

Most developing countries still adhere to the educational models of their former colonial masters. Despite this unfortunate fact, we must challenge the view that Western problems and educational issues - de-schooling society, relevance of curriculum, innovation, provision of trained manpower to a complex industrial society - can and should be dealt with universally. The basis of this challenge must be to call for the placing of education in its cultural, socio-economic, and political context, the satisfaction of individual and societal expectations of education, and for dealing with the question of numbers - who should be educated and to what level. There must be a new approach to education in developing countries in which there is mutual learning by both developing and developed nations and the right of each nation to formulate its own unique imperatives and patterns must be recognized.

II. With this perspective (and recognizing the inadequacy of generalizations that space forces on us) an approach to secondary education in developing countries falls into three areas.

a. School-Community relations

1. What does the community want from a secondary school ?
   How much does it know about the school and what goes on there ?
2. Which students go to secondary school ? Why do they go ?
   What proportion of their age group do they represent ?
3. What is the relationship of teachers to the community ?
   From what strata are teachers recruited ?

B) Relations entre l'école et le Gouvernement:

1. Quelle est l'attitude du Gouvernement envers l'enseignement secondaire ? Quel est le degré de planification ? Quels sont les types d'éducation que le Gouvernement aimerait développer ? Quel est le degré de formation des maîtres possible ? De quelle somme dispose-t-on pour l'enseignement secondaire ?
2. Quelle est la méthode d'administration - c'est-à-dire l'organisation de sa structure ?
3. Quel est le degré d'inspection ou de contrôle gouvernemental dans la réalité quotidienne ?
4. S'il existe un syndicat du personnel enseignant, quelles sont ses relations avec le Gouvernement ? Qu'en est-il des organisations estudiantines et du Gouvernement ?

C) Relations entre le Gouvernement et la communauté:

1. Dans quelle mesure le Gouvernement empiète-t-il à l'heure actuelle sur la communauté et de quelle manière ? - idéologie du Parti (Chine), présence militaire (Panama), activités de développement (Inde), idées irradiant d'un "centre sophistiqué" (Thaïlande).
   [Et qu'est en réalité une nation ou une éducation nationale ? Pouvons-nous vraiment comparer le Danemark et le Laos ?]
2. Que sont les relations gouvernementales traditionnelles avec les communautés locales comparées à celles qui existent à l'heure actuelle ?
3. Nous devons considérer le Gouvernement comme la source principale d'emplois dans les pays en voie de développement.

III. On peut considérer cinq facteurs d'influence en ce qui concerne à la fois toutes ou l'une ou l'autre de ces questions:

1. La rupture entre la ville et la campagne;
2. Les différences de langage;
3. L'économie nationale - le pays a-t-il de nombreuses ressources ? est-il en train de développer un secteur industriel ou agricole florissant ?
4. Le taux national d'alphabétisation;
5. L'histoire - passé colonial ou non-colonial, tradition orientée sur l'éducation ou pas, élite bureaucratique traditionnelle dans les villes ou pas ?
   Introduction ou non d'une idéologie révolutionnaire ?

IV. Dans cette analyse, nous avons esquissé une réorientation de la pensée en ce qui concerne l'éducation dans les pays en voie de développement. En relevant les postulats des éducateurs - de la division fondamentale de la scolarité en primaire, secondaire et tertiaire, jusqu'à la pla-

b. School-Government relations
   1. What is the government attitude to secondary education ? How much planning is there ? What types of education does the government want to propagate ? What amount of teacher training is available ? How much money is available for secondary education ?
   2. What is the method of administration - i.e. organizational structure ?
   3. What is the amount of government inspection or control in day to day reality ?
   4. If there is a teachers' union, what is its relation to the government ? What about students' organizations vis-a-vis the government ?

c. Government-Community relations
   1. At present how much does the government impinge on the community and in what ways ? - Ideology or party organization (China), military presence (Panama), development activities (India), ideas filtering out from "sophisticated center" (Thailand).
      [And what is a nation or national education ? Can we really compare Denmark and Laos ?]
   2. What are traditional government relations with local communities as opposed to present ones ?
   3. We must see Government as the prime source of jobs in developing countries

III. Five influencing factors may be considered in relationship to any or all of these questions.
   1. The rural-urban split.
   2. Language differences.
   3. The national economy - does the country have many resources, is it developing a flourishing industrial or agricultural sector ?
   4. The national literacy rate.
   5. History - colonial or non-colonial past, education-oriented tradition or not, traditional urban bureaucratic elite or not ? Revolutionary ideology introduced or not ?

IV. Through this analysis, we have outlined a re-orientation of thinking about education in developing countries. The assumptions of educators, from basic division of schooling into primary, secondary, and tertiary,

nification, l'organisation et le contenu, - une conception créatrice de l'éducation devient possible dans un cadre rationnel à l'intention des pays en voie de développement.

PROBLEMES RELATIFS AU FINANCEMENT DES ECOLES AUX ETATS-UNIS

Richard B.Chalecki
Mayfair College
Chicago, Etats-Unis

Les méthodes et les formules utilisées actuellement pour le financement de l'éducation aux Etats-Unis sont de plus en plus critiquées par divers mouvements et groupements. A l'origine, les divers systèmes d'allocations fixes sans intérêt (flat grant) et d'égalisation des Etats devaient servir, à juste titre, à redresser le déséquilibre existant entre les districts ruraux pauvres et les districts urbains plus riches. Mais, depuis quelques temps, on assiste à un renversement spectaculaire de la situation: ce sont les districts urbains qui sont désavantagés en comparaison avec les districts suburbains plus prospères.

On reproche aux méthodes habituelles de financement scolaire de ne pas offrir une "protection égale" à tous les citoyens. On attaque surtout les méthodes selon lesquelles les Etats utilisent les taxes sur la propriété locale comme principale source de revenus scolaires. Plus précisément, on estime que ces taxes ne sont: (1) ni équitables, (2) ni efficaces au point de vue administratif, (3) ni économiquement neutres. Les économistes ne sont pas tous d'accord sur certains de ces points. Cependant, l'opinion générale est qu'une réforme du financement des écoles est nécessaire.

Un certain nombre de réformes ont été proposées pour tenter de remédier aux imperfections du financement scolaire. Les systèmes de garanties financières permettant l'interruption éventuelle des études, les programmes de soutien général par l'Etat, les modifications de la taxe de base et les programmes fédéraux de partage des revenus semblent recueillir de nombreux suffrages dans divers milieux. Une solution finale du problème ne peut être envisagée encore, car les tribunaux laissent aux autorités législatives et exécutives la tâche d'élaborer des systèmes de financement plus acceptables.

to planning, organization and content, once challenged, can then lead to a creative consideration of education within a rational framework for the developing countries.

SOME EXISTING PROBLEMS IN AMERICAN SCHOOL FINANCE

Richard B.Chalecki
Mayfair College
Chicago, U.S.A.

Existing methods and formulae for the financing of education in the United States are coming under increasing criticism from a number of diverse interests and groups. Originally, the various state flat grant and equalization programs served a useful purpose of redressing an imbalance between poor, rural districts and their richer urban counterparts. Recent events have witnessed a dramatic turn of events whereby it is the urban districts that find themselves at a disadvantage as compared to the more affluent suburban districts.

Recent litigation has questioned the existing methods of educational finance as not providing "equal protection" to all citizens. Under particularly heavy attack have been the methods by which the local property tax has been used by the states as the major source of school revenue. More specifically, the tax has been criticized as not being (1) equitable, (2) efficient in administration, and (3) economically neutral. Economists are seen to have been in disagreement on some of these points. However, there seems to be general agreement on the need for some kind of school finance reform.

Attempts to overcome existing imperfections in the area of school finance have resulted in a number of reform proposals. Voucher systems, general state support programs, changes in the tax base, and federal revenue sharing programs are all seen to have mustered considerable support from various quarters. No final solution to the problem is yet in sight as the courts have left the task of developing more acceptable finance systems to the legislative and executive branches of government.

LA FORMATION FUTURE DES ENSEIGNANTS DES ECOLES SECONDAIRES

M.M.Chambers
Illinois State University
Normal, Ill., Etats-Unis

D'une façon générale, dans tous les pays, le niveau des études requises pour devenir enseignants dans les écoles secondaires sera relevé avant la fin de notre siècle. Idéalement, ces enseignants devraient avoir atteint le niveau du doctorat - pas nécessairement le doctorat traditionnel orienté vers la recherche, mais vraisemblablement les études de doctorat telles qu'elles ont été conçues récemment, plus larges, et parfois interdisciplinaires.

Cette généralisation se heurte à plusieurs obstacles: les pays sous-développés ne pourront longtemps encore ni attirer ni produire un nombre suffisant d'enseignants pareillement qualifiés; de plus, dans tous les pays, il y a des domaines de l'enseignement (par exemple, les beaux-arts et la préparation à des métiers subalternes ou semi-professionnels exigeant surtout une habileté manuelle) pour lesquels peu d'enseignants en possession d'un doctorat seront disponibles; il est vrai, d'ailleurs, que dans ces domaines, les meilleurs instructeurs et la plupart des praticiens les plus compétents n'aspirent pas à obtenir un doctorat.

Cet idéal cependant est valable pour la masse des futurs enseignants des écoles secondaires dans les grands pays riches, en particulier aux Etats-Unis, où plus des trois quarts des élèves de l'âge convenu obtiennent le diplôme des écoles secondaires de quatre ou six ans, connues sous le nom de lycées(high schools), et plus de la moitié de ceux-ci continuent leurs études pendant deux ans au community-junior college ou dans la division inférieure des universités ou collèges de quatre ans. Aux Etats-Unis, toutes les études au-delà du lycée sont maintenant qualifiées d'enseignement supérieur ou post-secondaire.

Environ 95% des enseignants, aussi bien dans les lycées que dans les institutions de deux ans leur faisant suite, n'ont guère étudié au-delà du baccalauréat du collège de quatre ans, plus une cinquième année conduisant à la licence (master's degree), ce dernier cas n'étant par ailleurs vrai que pour la moitié du total des enseignants. Le doctorat exige au moins deux ans d'études de plus que la licence.

C'est l'enseignant qui constitue le levier le plus important de toute réforme scolaire. Dans certaines régions des Etats-Unis, on prétend qu'il y a une forte pléthore d'enseignants à tous les niveaux, y compris

FUTURE EDUCATION OF TEACHERS FOR SECONDARY SCHOOLS

M.M.Chambers
Illinois State University
Normal, Ill., U.S.A.

Generally, the level of advanced formal education for secondary school teachers in all countries must move upward before the end of the present century. Ideally all such instructors should have had education through the doctoral level - not necessarily the traditional research-oriented doctorate, but perhaps preferably the more recently-conceived broad-ranging doctoral studies, sometimes interdisciplinary.

Limitations on the foregoing generalization: the underdeveloped countries may not be able to attract or produce sufficient numbers of such teachers until further in the future; and in all countries there will be fields of instruction (such, for example, as the fine arts, and occupational preparation for subprofessions and semiprofessions stressing manual skills) wherein an adequate supply of doctoral degree-holding potential teachers will not be available, and wherein many of the best instructors and most eminent practitioners do not aspire to doctoral degrees.

The ideal holds for the bulk of future secondary school teachers in the large and affluent nations, particularly the United States of America, where more than three-fourths of all persons of appropriate ages become graduates of four-year or six-year secondary schools known as high schools, and more than half of these proceed to the next two years of formal education in institutions known as "community-junior colleges" or in the lower divisions of universities or four-year colleges. In the United States all formal education above the high school has come to be called higher education or "postsecondary education".

Approximately 95 per cent of the teachers, both in the high schools and in the two years of formal instruction immediately following, have had little or no education beyond the baccalaureate of the four-year college, plus a fifth year leading to a master's degree. (This latter is true of only about half of the total. The doctoral level involves at least two years of study beyond that stage.)

The teacher is the all-important lever of improvement in all schools. Currently in some quarters in the United States it is argued that there is a large impeding surplus of teachers for schools at all levels,

une surabondance de possesseurs de doctorats. A vrai dire, au lieu de qualifier cette situation de désastreuse, il semble qu'elle offre une chance sans précédent d'introduire les réformes si nécessaires à tous les niveaux, de l'éducation préscolaire à l'université, en profitant du nombre croissant d'enseignants bien préparés pour diminuer le taux maître-élèves et élever la qualité de vie de toutes les écoles, plus spécialement dans les districts ruraux défavorisés et dans les ghettos des villes.

COMPARAISON DE REDACTIONS FRANCAISES DE 2e ANNEE SECONDAIRE EN FRANCE ET AU ZAIRE

Jacques Champion
Université des Sciences
Sociales de Grenoble, France

Le point de départ de notre réflexion est une analyse comparative de fautes, pratiquée récemment par nous, d'après une grille typologique, sur des copies de rédaction française rédigées par 165 jeunes Africains francophones au Zaïre (ancien Congo-Kinshasa) et 135 jeunes Français de Paris, au niveau de la deuxième année secondaire (classe de 5e en France).

Le résultat de cette analyse comparative s'est révélé conforme, tout en la précisant, à l'hypothèse la plus banale, à savoir que les écarts les plus fréquents se situaient chez les jeunes Africains dans la catégorie des structures grammaticales (63% du total des fautes, contre 49% chez les jeunes Français) et dans celle des valeurs de sens (31,65% de l'ensemble des fautes lexicales, contre 4,5% chez les jeunes Français). Au contraire, du côté français, prévalaient les écarts au niveau des formes lexicales, principalement de ce qu'on appelait l'orthographe d'usage (59,4% de l'ensemble des fautes lexicales, contre 28,9% chez les Africains) et au niveau des écarts morphologiques c'est-à-dire de l'orthographe grammaticale (60,20% du total des fautes, contre 31,20% chez les Africains).

Le but primitif de cette étude minutieuse, qui nous a permis de manier quelques 5.600 fiches (une seule fiche par faute, une seule faute par fiche) était de programmer un enseignement du français seconde langue adapté à la réalité africaine, comme ont tenté de le faire avant nous le B.E.L.C. en France et les Instituts ou Sections universitaires de linguistique appliquée de Dakar, d'Abidjan et de Yaoundé (1).

(1) Jacques Champion, Contribution à une pédagogie du français en Afrique noire francophone par une analyse synologique de fautes. Thèse 3e cycle soutenue à Paris V le 25 mai 1971 (à paraître en 1974 chez Mouton et Cie)

including a "glut" of holders of doctoral degrees. Actually, instead of any such disaster, what exists is an unprecedented opportunity to effect much-needed improvement of instruction at all levels from pre-school through university, by using the increasing number of well-educated teachers to reduce high student-teacher ratios and to elevate the quality of life in all schools, especially those in deprived rural districts and in urban ghettoes.

A COMPARISON OF FRENCH ESSAYS OF THE 2nd YEAR OF SECONDARY SCHOOL IN FRANCE AND IN ZAIRE

Jacques Champion
Université des Sciences
Sociales de Grenoble, France

The starting point of our deliberation is a comparative analysis of mistakes, which we recently made from a typological grid, on copies of French essays written by 165 young French-speaking Africans in Zaïre (formerly Congo Kinshasa) and 135 young Parisiens in the second year of secondary school (classe de 5e in France).

The result of the comparative analysis agreed with, while rendering more clear, the most common hypothesis, namely that the most frequent errors made by the young Africans were in grammatical structure (63.9% of total faults as against 49% by the young French pupils) and in meaning (31.65% of all vocabulary mistakes as against 4.5% by the French pupils). On the contrary, on the French side mistakes in the form of words were the most frequent, particularly those classified as spelling of common usage (59.4% of vocabulary faults as against 28.9% among the Africans) as also were morphological mistakes, that is to say in grammatical spelling (60.20% of all mistakes as against 31.20% among the Africans).

The primary aim of this detailed study, in the course of which we dealt with some 5,600 forms (a single form for each fault, a single fault for each form), was to programme a course of second language French teaching adapted to African life, which has already been attempted before us by the B.E.L.C. in France and the Institutes or University Departments of Applied Linguistics of Dakar, Abidjan and Yaoundé*.

* Jacques Champion. Contribution to a teaching of French in Black French-speaking Africa by a synological analysis of mistakes.

Mais au-delà des écarts constatés, et pour les mieux expliquer, il a bien fallu remonter aux structures des langues maternelles des jeunes Africains concernés, aux langues-souches vernaculaires ou véhiculaires pratiquées dans le pays. Il apparaît en effet que telle faute sur les accents ou l'emploi des prépositions, qui a pour origine, chez les Français, une négligence ou une habitude du parler régional, s'explique chez le jeune Africain par la structure même des langages qu'il parle couramment dans la cour de récréation, chez lui ou au marché, et qui, pour n'être pas toujours les mêmes dans chaque cas, diffèrent profondément du français, imposé comme langue officielle d'enseignement.

MODELE DESTINE A MESURER L'EFFICACITE DES MOYENS EDUCATIFS

Rick Coger
Wilberforce University
Ohio, Etats-Unis

L'intérêt pour le concept de responsabilité (accountability) se manifeste largement dans le monde. L'idée fondamentale de ce concept est que les systèmes scolaires devraient être tenus responsables des résultats éducatifs. On peut donc penser que s'il en est ainsi, il sera possible d'améliorer le processus enseignement-apprentissage (teaching-learning process).

Devant l'augmentation constante, due à l'inflation, du nombre de dollars requis pour subvenir aux dépenses scolaires, le coût élevé des moyens éducatifs et les résultats peu satisfaisants obtenus par certains groupes d'élèves, le public demande que les écoles rendent compte de la façon dont elles gèrent les ressources disponibles.

En conséquence, j'ai élaboré un système destiné à aider les enseignants à déterminer l'efficacité des systèmes de technologie éducative. Ce système doit encourager les enseignants à faire un meilleur usage des moyens éducatifs. Il servira aussi à mesurer l'efficacité des moyens utilisés pour l'avancement de l'acquisition des connaissances.

Ce modèle doit aider les enseignants à: (1) sélectionner les moyens, (2) vérifier la pertinence de ces moyens, (3) s'assurer qu'ils sont praticables, (4) évaluer les moyens pratiques, (5) décider de l'efficacité des moyens évalués. Ce modèle aidera aussi les enseignants à déterminer la plupart des qualités et des défauts des moyens avant, pendant et après leur utilisation. Les enseignants reconnaîtront donc le rôle fondamental de ce modèle pour motiver leurs décisions quant à l'utilisation des moyens éducatifs.

But, beyond the errors noted, and in order to explain them better, it was necessary to trace back to the structure of the mother tongues of the young Africans concerned, to the vernacular or vehicular root-languages of the country. It seems, in fact, mistakes such as accents or the use of prepositions which in the French pupil spring from negligence or a regional form of speech have, in the case of the young African, their origin in the very structure of the languages which he speaks currently in the playground, in his home, and in the market, and which, while not being the same in each case, yet differs profoundly from French, which is imposed as the official language of education.

A MODEL DESIGNED TO DETERMINE THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL MEDIA

Rick Coger
Wilberforce University
Ohio, U.S.A.

There is a widespread international interest in the concept of accountability. The basic idea accountability conveys is that school systems should be held responsible for educational outcomes. It is maintained that if this is done, favorable changes in the teaching-learning process will occur.

With increasing number of dollars required to support programs in schools under the effects of inflation, with the high cost of educational media, and with unsatisfactory achievement of some cohorts of students, the public is demanding that schools give account of their stewartship for available resources.

Therefore, I have developed an accountability system to assist teachers in determining the effectiveness of systems of educational technology. Such a system will stimulate improved performance of teachers in their utilization of educational media. It will provide a means of measuring effectiveness of media in advancing learning.

The model is designed to assist teachers in 1) selecting media, 2) determining the appropriateness of the selected media, 3) determining the practicability of the appropriate media, 4) evaluating the practical media, and 5) making a decision about the effectiveness of the media that were evaluated. The model will assist teachers in identifying most strengths and weaknesses of the media, before, during and after the utilization of the media. Therefore, teachers may use the model as a basis from which decisions can be made relative to media utilization.

QUELQUES PROBLEMES LIES A LA FORMATION DES MAITRES D'ECOLES SECONDAIRES DANS UNE SOCIETE EN MUTATION RAPIDE

Robert S.Coggins
Salisbury College of Advanced Education, Salisbury, Australie

Un grand nombre de changements d'une importance vitale mais souvent imprévisibles se sont produits au cours des années 1970 dans la société et dans le domaine de l'éducation, au moment où la formation des maîtres elle-même est en train de se transformer et de s'orienter vers de nouvelles directions; en effet, diverses tentatives sont faites pour former des maîtres prêts à faire face à des situations nouvelles et constamment changeantes.

En termes plus spécifiques, la recherche ne nous a pas encore révélé - et peut-être ne le saurons-nous jamais - ce qui fait qu'un maître est efficace. Nous pouvons cependant décider d'une manière générale ce que nous souhaitons que soit un maître et ce qu'il fasse; cette décision peut avoir une influence sur nos objectifs en matière de formation des maîtres ainsi que sur les fondements philosophiques qui inspirent nos programmes de formation des maîtres. Nous réussirons encore mieux en tenant compte des changements importants que la société subira aussi bien pendant la durée du préservice incorporé dans la formation des maîtres que pendant la "vie professionnelle" - ce qui revient à dire plus succinctement que le monde dans lequel une génération particulière d'enfants grandira sera différent sous bien des aspects du monde de leur enfance. Le rôle du maître ne peut plus être limité à la transmission aux générations successives des connaissances et techniques, des pratiques, des attitudes et des valeurs reconnues; la société n'est plus statique et les changements se suivent à un rythme accéléré.

Les problèmes fondamentaux que pose la formation des maîtres des écoles secondaires à une époque où écoles et sociétés sont les unes et les autres sujettes à des changements rapides, jettent un défi aux responsables de l'élaboration des programmes de formation des maîtres et aux autorités qui emploient les maîtres. Au centre de ces problèmes, on constate:

- le manque de connaissances sur la vie et la société qu'ont les élèves qui passent directement de l'école secondaire à un programme de formation des maîtres;
- la difficulté que la plupart des maîtres ressentent dès le début à mettre en rapport les réalités de la salle de classe et de la société avec la théorie et le champ d'expérience limité du programme de formation;
- le besoin d'un programme de formation prescrit, rationnel et continu pour tous les maîtres.

SOME PROBLEMS ASSOCIATED WITH THE EDUCATION OF TEACHERS FOR SECONDARY SCHOOLS IN A RAPIDLY CHANGING SOCIETY

Robert S.Coggins
Salisbury College of Advanced Education, Salisbury, Australia

The 1970's have produced a series of vital, but often unpredictable changes in society and in education - at a time when teacher education itself is taking on new forms and penetrating in new directions in a variety of attempts to produce teachers appropriate to new and rapidly changing situations.

In specific terms we do not yet know from research, and may never know, what constitutes an effective teacher. We can, however, decide in general terms what we want a teacher to be and to do, and this decision will influence our aims in teacher education and the basic philosophies which lie behind our teacher education programmes. We shall be more successful in this if we take account of the fact that society will change markedly both during the process of preservice teacher education and during the 'teaching life' of the teacher - or to put it more succintly and more importantly the world into which a particular generation of children will grow up will be different in many respects from that of their childhood. The role of the teacher can no longer be restricted to the passing on of accepted skills, practices, attitudes and values to successive generations; society is no longer static or very slowly changing.

The basic problems associated with the education of teachers for secondary schools, at a time when both schools and society are changing rapidly, provide a challenge for those who construct teacher education programmes and for employing authorities. Central in these problems are:

- the lack of knowledge, of life and society, of students who enter a programme of teacher education directly from secondary school;
- the difficulty which most teachers find initially in relating the theory and limited field experience of the preservice teacher education programme to the realities of the classroom and society;
- the need for a rational and required, continuing programme of teacher education for all teachers.

Tant que les étudiants admis à suivre les programmes de formation n'auront pas une expérience de la société plus étendue et moins scolaire ainsi qu'une motivation réelle d'assumer la responsabilité de l'éducation des enfants, et tant que tous les maîtres, ou tout au moins la majorité d'entre eux, ne seront pas contraints à une période de travail pratique surveillée, nous dépendrons largement de la structure prévue dans le programme de formation des maîtres et de l'ingéniosité des responsables de cette formation pour faire face à ces problèmes.

ECOLES DU SECOND DEGRE ET EFFETS SECONDAIRES

J.H.Eedle
Commonwealth Secretariat
Londres, Grande-Bretagne

L'enseignement secondaire n'est accessible qu'à une faible proportion de ceux qui désirent en bénéficier, en particulier dans les pays en voie de développement. Dans ces pays, les revendications faites pour et par l'enseignement secondaire tendent de plus en plus à être remises en question, au fur et à mesure que se multiplient les possibilités. Le mouvement en faveur d'un enseignement secondaire de masse provoque une élévation constante du niveau des qualifications exigées pour l'emploi et la poursuite des études, ce qui est loin d'être à l'avantage des groupes de candidats qui se succèdent.

Peu de recherches ont été entreprises dans le domaine des écoles secondaires. Pour se rendre compte des réactions à l'égard de l'enseignement secondaire, il est fort utile de prendre connaissance de la littérature parue sur le sujet, surtout dans les pays en voie de développement. Elle n'est guère élogieuse.

L'efficacité et l'inefficacité peuvent être évaluées selon des facteurs internes ou externes.

Les critères internes peuvent se rapporter à la situation financière de l'école et au personnel enseignant dont elle dispose, comme au succès de l'enseignement d'après le programme établi. L'évaluation de ces critères est en général faite de l'intérieur: par exemple, les examens sont en grande partie élaborés et dirigés par les maîtres ou par des organismes avec lesquels ils sont en rapports étroits. Les accusés sont aussi les juges de la cause.

Les critères externes sont généralement liés à l'obtention d'un emploi ou

Until we take into teacher education programmes students with more experience of society beyond the schools and with more real motivation to accept responsibility for the education of children; until all or most new teachers are involved in some form of internship and until inservice education of teachers becomes a continuous process, we must rely largely on the structure of the preservice programme of teacher education and the ingenuity of teacher educators to ameliorate these problems.

SECONDARY SCHOOLS AND SECONDARY EFFECTS

J.H.Eedle
Commonwealth Secretariat
London, Great Britain

Secondary education is available only to a minority of those who wish to benefit from it, particularly in the developing countries. In these countries, the claims made for and by secondary education tend to come increasingly into question as provision expands. The move towards mass secondary education results in a rising threshold of qualifications for employment and further education, proving less of an advantage to each succeeding intake.

Little consumer research has been undertaken with regard to secondary schools. A survey of imaginative literature, especially that now coming out of the developing countries, can be of considerable help in assessing reactions to secondary schooling. Little of it is complimentary.

Efficiencies and inefficiencies may be judged on internal or external evidence.

Criteria for judgement of internal efficiency may relate to financial and staffing economies or to the degree of success in teaching the established syllabus. Measurement of these internal criteria tends to be undertaken internally: examinations, for example, are largely devised and conducted by teachers or by bodies with which teachers are closely involved. The defendants are also the judges in the case.

External criteria for efficiency tend to be related to the success of

à la poursuite des études par les élèves qui quittent l'école. Il n'est pas rare que les échecs soient attribués à des circonstances sociales et économiques ou à l'incapacité de l'élève. Le succès d'une école se mesure souvent par le nombre de ses élèves qui entrent à l'université. Etant donné que, dans la plupart des pays, le groupe de diplômé universitaires le plus nombreux est celui qui revient à l'école secondaire pour y enseigner, on s'en tient facilement à l'idée que l'école secondaire existe pour alimenter l'université et que les écoles fonctionnent bien.

Malgré quelques modifications apportées aux plans d'études pour assouplir les programmes et les rendre plus individuels, le style général de l'enseignement secondaire, du moins dans les pays du Commonwealth, reste académique, même lorsqu'il s'agit de sujets non-académiques.

On critique souvent les écoles secondaires pour ce qu'en fait elles ne doivent pas faire ni chercher à faire. Même la Banque mondiale émet maintenant des doutes quant à la théorie du "placement en éducation" (investment in education).

La plus grande difficulté pour les écoles secondaires des pays en voie de développement est que, sous leur forme actuelle, elles ne peuvent pas satisfaire tous ceux qui pourraient en bénéficier dans un avenir prévisible. Il faudrait peut-être que les écoles secondaires actuelles cherchent une définition plus précise de leur rôle et de leurs fonctions et élaborent des méthodes de sélection qui leur permettent de recruter les candidats répondant le mieux à ces définitions. Pour les autres élèves du même groupe d'âge - c'est-à-dire la majorité - il faudrait prévoir d'autres formes d'enseignement secondaire donnant à chaque individu l'occasion d'en profiter selon ses besoins. Ceci impliquerait sans doute l'organisation d'un système d'enseignement secondaire qui ne ferait pas nécessairement suite à l'enseignement primaire, mais qui, sur une base récurrente, offrirait de multiples possibilités d'accès dans l'ensemble du système.

school leavers in obtaining employment or further educational opportunity. Failure is not infrequently attributed to social and economic circumstances or the unsuitability of the pupil. The success of the school is often equated with the proportion of its leavers who enter university . Since in most countries the single largest group of university graduates is that which returns to teach in secondary schools, the assumptions that the secondary school exists to feed the university and that the schools are functioning well, are easily perpetuated.

Despite attempts to develop more relevant curricula and more flexibility for each pupil's programme, the overall pattern of secondary education, at least in Commonwealth countries, remains academic in style even where dealing with non-academic topics.

Secondary schools are often criticized for failing to do what in fact they cannot do or are not aiming to do. Even the World Bank now has reservations about the theory of "investment in education".

The major difficulty with regard to secondary schools in developing countries is that in their present form they cannot provide for all those who could benefit from it in the foreseeable future. It may be, therefore, that existing secondary schools should seek closer definition of their precise role and function and devise selection methods which would enable them to recruit the best possible intake for these purposes. For the remainder - which is the majority - of the age group, alternative forms of secondary education should be developed which will enable each individual to benefit according to his needs. This may well involve the development of a system of secondary education which is not necessarily end-on to primary education but which allows for multiple entries into the overall system on a recurrent basis.

L'EVALUATION DE L'ECOLE

Avigdor Farine
Université de Montréal
Montréal, Canada

L'évaluation devient une science comportant un bagage de techniques et de règles. L'évaluation de l'école se fait pour des raisons de rétroaction (feedback), à savoir si les activités en cours de route contribuent à l'atteinte des objectifs. Elle comporte sept aspects: 1) les objectifs de l'école, 2) l'administration générale, 3) l'administration pédagogique, 4) le régime pédagogique, 5) l'élève, 6) le professeur, 7) les services pédagogiques et les services aux étudiants.

Les réticences à l'égard de l'évaluation proviennent du fait que toute évaluation crée une tension chez l'évalué, surtout quand c'est la personne qui est évaluée et non l'activité même. Malgré ces réticences, des évaluations de l'école ont été faites, comportant certains aspects énumérés ci-dessus. L'auteur apporte des exemples des différentes provinces canadiennes, signale les aspects positifs et les lacunes de l'évaluation et émet ses réflexions sur les phases de l'évaluation de l'école. Il conclut qu'il reste à acquérir plus d'expérience dans ce domaine, expérience qui doit commencer par l'instauration d'une confiance réciproque entre toutes les personnes impliquées dans la vie d'une institution. Cette confiance éliminerait le degré de tension que toute évaluation crée.

ENSEIGNEMENT POLYTECHNIQUE (CAREER EDUCATION): UNE SOLUTION PROMETTEUSE

Joella H.Gipson & Burnis Hall
Wayne State University
Detroit, Etats-Unis

Un nombre croissant de jeunes gens terminent leurs études secondaires sans être préparés à entrer dans la vie et sans disposer des instruments nécessaires pour suivre des études ou entrer dans une profession avec discernement. Les années passées à l'école ne leur ont pas fourni une expérience suffisante et en rapport avec les besoins de l'individu dans la société et pour sa confrontation avec le monde "réel".

L'enseignement polytechnique offre une solution valable, propre à combler cette lacune. Elle commence dès la première enfance. Elle s'infiltre et se poursuit à travers tous les niveaux du milieu d'apprentissage des connaissances. Un programme d'enseignement polytechnique bien organisé doit

SCHOOL EVALUATION

Avidgor Farine
Université de Montreal
Montreal, Canada

Evaluation is developing into a science using clearly defined techniques and rules.

School evaluation is undertaken to be used as "feedback", that is, when the activities carried out contribute to the achievement of the objectives in view. Evaluation falls into seven sections: 1) the objectives of the school; 2) general administration; 3) educational administration; 4) the teaching system; 5) the pupil; 6) the teacher; 7) the educational and student services.

Reservations are felt about evaluation because any evaluation creates tension in the object evaluated, particularly when the evaluation bears on the person rather than on the activity itself. Despite these reservations, however, school evaluations have been made on some of the lines indicated above.

The author gives examples from different Canadian provinces; points out both the positive aspects of evaluation and its shortcomings; and expresses his views on its different phases. He reaches the conclusion that more experience is needed in this field and that, as a first step, confidence must be established among all those involved in the life of an institution. Such confidence would reduce the tension generated by any evaluation.

CAREER EDUCATION: ONE PROMISING ALTERNATIVE

Joella H.Gipson & Burnis Hall
Wayne State University
Detroit, U.S.A.

Increasing number of young people are graduating from secondary schools unprepared to enter life and lacking skills to purposefully pursue a course of study or an occupation. The years spent in the schools have provided insufficient experiences relevant to the needs of an individual in society and to the "real" world.

Career education is one viable alternative in meeting the existing deficit. Career education begins in early childhood. It permeates and continues

aider les jeunes à améliorer sans cesse les instruments et les techniques nécessaires à la solution des problèmes et à la prise de décisions dans les différentes étapes de la vie. L'enseignement polytechnique comporte quatre signes distinctifs: 1) développer l'ensemble de la personnalité de chaque élève sans le considérer uniquement comme un travailleur en puissance; 2) prendre au sérieux les questions que se pose l'élève qui veut bénéficier au maximum de son éducation, de son travail et de sa retraite; 3) aider l'élève à définir son style de vie avant de choisir définitivement une profession ou un métier; 4) utiliser la culture, les talents innés et les aptitudes individuelles tout autant que les expériences faites dans le milieu scolaire.

Dans l'Etat du Michigan, quatre modèles d'enseignement polytechnique sont actuellement mis en pratique: 1) un modèle fondé sur l'école; 2) un modèle fondé sur l'emploi; 3) un modèle fondé sur la famille ou la communauté; 4) un modèle institutionnel dans un centre résidentiel de type rural.

LA REACTION DES ECOLES SECONDAIRES AU CHANGEMENT SOCIAL

Modèle proposé pour l'étude de la réaction des écoles secondaires au changement social récent en tenant compte tout particulièrement de la politique qui dirige le changement

Willis H.Griffin
University of Kentucky
Lexington, Etats-Unis

Il est important, pour préjuger de leur efficacité, d'examiner les écoles du point de vue de leur capacité à réagir positivement au changement social. Nous proposons dans cet exposé une méthode permettant d'étudier les changements ou le manque de changements dans les écoles secondaires au cours des dernières décennies. Nous cherchons à déterminer quels ont été les fonctions de direction, les arrangements de structure et les procédés de prise de décisions qui semblent avoir facilité et encouragé une réaction positive de l'école face au changement social.

Depuis la seconde guerre mondiale, d'importants changements sociaux, rapides et complexes, ont eu lieu dans la plupart des pays du monde. L'influence continue du progrès technique permet de prévoir de plus grands changements encore, y compris une profonde transformation des relations entre nations et entre sociétés. Les systèmes scolaires dans presque tous les pays, sur-

throughout all levels of the educational learning environment. A well planned program of career education will aid young people in the continual development of the necessary tools and techniques for solving problems and making decisions in the various stages of life. Four distinguishing marks of career education are: 1) seeing each student as more than a potential worker and developing the whole person; 2) taking seriously the questions that the student has about securing the maximum fulfillment from education, work, and retirement; 3) helping the student to define life-style before zeroing in on a career or occupation; and 4) utilizing the individual's culture, native talents, and abilities as well as the experiences in the educational setting.

In the state of Michigan four models of career education are currently being implemented. These models are: 1) school-based model of comprehensive career education; 2) employer-based model; 3) home/community based model; and 4) institutional/rural-residential model.

SECONDARY SCHOOL RESPONSE TO SOCIAL CHANGE: POLICY LEADERSHIP

A Proposed Model for the Study of Secondary School Reponse to Social Change, with Particular Concern for Policy Leadership for Change

Willis H.Griffin
University of Kentucky
Lexington, U.S.A.

Studying schools from the standpoint of their ability to respond constructively to social change provides an important perspective on their efficiency. This paper proposes an approach to the study of change and/or lack of change in secondary schools during the past several decades, seeking to identify those leadership functions, structural arrangements and decision-making processes which seem to facilitate and support desirable school response to social change.

Since World War II, in most countries of the world far-reaching, rapid and complex social change has occurred; the continuing impact of technological advance promises even greater social change in the future, including profound change in relations among nations and societies. School systems in most countries, particularly secondary schools, are bound by tradition and other constraints which inhibit their ability to respond to the many alterations in cultural values, social practices and institutions, and goals for improved human existence. It becomes critical to know what changes society expects of schools, to identify examples of educational

tout en ce qui concerne les écoles secondaires, sont entravés par la tradition et d'autres obligations qui paralysent leur aptitude à réagir positivement aux nombreuses modifications intervenues dans les valeurs culturelles, les pratiques et les institutions sociales ainsi que dans les objectifs à atteindre pour améliorer le niveau de vie. Il est urgent de savoir quels sont les changements que la société attend de l'école, de trouver des exemples de changements scolaires correspondant aux nouvelles aspirations et de comprendre quels sont les facteurs d'organisation et autres qui sont responsables de ces changements dans les écoles. C'est ainsi qu'il est possible de découvrir, d'éprouver et de mettre en pratique sur une plus vaste échelle les changements nécessaires dans la politique scolaire, le genre de direction et de structure qui peuvent permettre à l'école de répondre plus efficacement aux besoins changeants de la société.

La première étape de la recherche que nous proposons consiste à définir les changements sociaux importants qui ont le plus d'influence sur les écoles secondaires. Ceci se fera en prenant connaissance des opinions exprimées lors de "tables rondes" (panels) réunissant des dirigeants et des représentant de divers secteurs de la société. Dans la seconde étape, il y aura lieu de décider en quoi consiste une réaction constructive de l'école secondaire aux divers changements sociaux. Les mêmes tables rondes seront invitées à donner leur avis, utilisant une technique de discussion destinée à parvenir à un consensus d'opinion pour chaque groupe; les divers consensus et les divergences entre les groupes seront notés pour servir de références dans une analyse ultérieure des données sur le changement scolaire. La troisième étape doit établir des critères, des instruments et des procédures propres à rechercher les changements effectués dans des écoles secondaires sélectionnées, mettant l'accent sur les changements sociaux. La quatrième étape, celle de la collecte des données, cherchera à se renseigner sur les changements scolaires réels et les motifs qui les ont causés y compris l'endroit où s'exerce la direction de l'école, les facteurs structurels, les systèmes de récompense, les procédés pour encourager et faciliter les innovations, la politique qui les a inspirés et d'autre éléments de soutien. La cinquième étape s'occupera de l'analyse des données et de la préparation de moyens de communication des résultats aux personnes intéressées. L'étape finale devrait traiter de la planification des modes d'application des résultats afin d'encourager et d'accélérer une réaction positive des écoles secondaires à l'égard du changement social.

La méthode de recherche que nous proposons peut être utilisée aux fins de comparaison aussi bien dans différentes provinces ou régions d'un pays que dans différentes écoles. Elle peut aussi être appliquée sous contrôle dans plusieurs pays différents en vue de permettre des comparaisons d'ordre général par-dessus les frontières.

change which correspond to new expectations, and to understand the organizational and other factors responsible for these changes in schools. In this way, needs for policy changes, for altered patterns of policy leadership and for structural changes can be discovered, tested and applied on a broader scale, thus leading to greater school efficiency in meeting the changing needs of society.

The first stage of this proposed study is to identify those important social changes which have greatest implications for secondary schools; this is to be accomplished through a survey of the judgements of panels of social leaders; the panels are to be constructed to represent the various segments of society. The second stage is to decide what constitutes constructive secondary school response to each selected social change. The same panels of leaders will be used for this stage, employing a polling technique designed to elicit a consensus within each panel; the several consensuses and differentials among the panels will be noted for reference in later analysis of data on school change. The third stage is to design criteria, instruments and procedures for researching actual change in selected secondary schools, focusing on those changes deemed by the panels to be desirable educational changes related to the selected social changes. The fourth stage, the gathering of data, will seek to identify actual relevant school changes and the forces which led to them, including locus and nature of school system leadership, structural factors, reward systems, procedures for encouraging and facilitating innovation, and the policy leadership which gave birth to these and other supporting forces. The fifth stage involves the analysis of data and the preparation of the means of communicating the findings to appropriate audiences. A final stage should deal with the planning of ways of applying the findings so as to encourage and accelerate appropriate secondary school response to social change.

This proposed research model can be used in different selected provinces, areas of a country, or schools for comparative purposes; it can also be used in several different countries under controlled conditions allowing for comparative generalizations across national boundaries.

LES RAPPORTS ENTRE LA SPECIALISATION DES ENSEIGNANTS, LE PROGRAMME ET LES DIMENSIONS DE L'ECOLE ET LEURS EFFETS SUR LA MISE EN OEUVRE DES OBJECTIFS DE L'EDUCATION

Elizabeth Halsall
Université de Hull, Grande-Bretagne

Cet exposé traite des relations entre l'extention du programme, qui exige la spécialisation des enseignants, et l'agrandissement subséquent des écoles, avec ses conséquences sur l'attention individuelle (pastoral care) donnée aux élèves, à leur développement, à leurs attitudes et à leur comportement personnels.

Le contraste existant entre le programme de l'école latine du 18e siècle, et ceux de l'école secondaire académique des 19e et 20e siècles et de l'école secondaire commune de la fin du 20e siècle est brièvement esquissé, notamment en ce qui concerne ses effets sur le nombre des enseignants par école et la dimension des écoles. Les recherches sur l'influence de la dimension d'institutions autres que les écoles, sur les attitudes et le comportement personnels sont décrites en tant qu'introduction à des recherches plus récentes et, dans une certaine mesure, discutables sur les effets que la dimension des écoles a sur les enseignants et les élèves. Dans l'ensemble, ces effets sont plutôt négatifs en ce qui concerne les attitudes et le comportement ainsi que le contrôle du maître sur les élèves. On propose donc que des mesures soient prises pour ralentir si possible l'agrandissement des écoles.

Un moyen d'y parvenir est de diviser en deux moitiés l'école secondaire commune pour élèves de 11 à 18 ans, l'une pour les élèves de 11 à 14 ans (15 ou 16), l'autre pour les élèves de 14 (15 ou 16) à 18 ans, en prenant soin d'articuler les deux programmes l'un avec l'autre. Une plus grande intégration des disciplines, par exemple dans le domaine des études sociales et des sciences, offre une autre solution; cette seconde solution entraîne dans certains pays une limitation de la spécialisation des enseignants, qui est une des causes importantes de l'agrandissement des écoles. Un maître préparé pour enseigner trois disciplines peut être employé d'une façon plus souple qu'un maître spécialisé dans un seul sujet. Les exigences quant aux dimensions de l'école se trouvent immédiatement diminuées, puisque l'objectif principal en déterminant les dimensions d'une école est de s'assurer qu'on dispose d'un personnel suffisamment nombreux pour enseigner les disciplines prévues au programme. Lorsque les enseignants sont formés dans trois disciplines, la dimension de l'école peut être réduite au moins de moitié. Les relations entre l'extension du programme, l'agrandissement des écoles, l'attention individuelle donnée aux élèves, et leur développement à leur aptitudes et à leur comportement personnels ont donc des conséquences sur la formation des enseignants.

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS SPECIALIZATION, THE CURRICULUM AND SIZE OF SCHOOL AND ITS EFFECT ON THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL OBJECTIVES

Elizabeth Halsall
University of Hull, G.B.

This paper is concerned with the relationship between the expansion of the curriculum and consequent teacher specialization, the resultant increase in the size of schools and its effect on the pastoral care of pupils and their personal development, attitudes and behaviour.

The contrast between the curriculum of the eighteenth century Latin school, of the nineteenth and twentieth century academic school and of the twentieth century common secondary school is briefly brought out, particularly with regard to its effect on number of teachers per school and size of schools, research on the effects of size of institutions other than schools, on personal attitudes and behaviour is then described, as a lead-in to more recent and to some extent controversial research on the effects of size of schools on teachers and pupils. These tend on the whole to be adverse in respect of personal attitudes and behaviour and of teacher control of pupils, and it is suggested that measures should be taken to keep down the size of the school as far as is practicable.

One way in which this can be achieved is to separate the common secondary school from 11 to 18 into two halves 11 - 14 (15,16) and 14 (15,16) - 18, care being taken to articulate the two curricula. Another way is to introduce more integrated studies in such subject areas as the social studies subjects and the sciences. This second method involves in some countries a reduction in teacher specialization, which is a potent cause of the rise in size of school. A teacher trained in three subject areas can be more flexibly used in the school situation than a teacher trained in one and the assumptions about necessary size of school are immediately transformed, the main aim in fixing the size of school being to ensure that there are enough teachers available to teach an agreed number of subjects. Where teachers are trained in three subject areas, size of school can be <u>at least</u> halved. There are therefore implications for teacher training in the relationship between an expanded curriculum, increased size of school, pastoral care of pupils and their personal development, attitudes and behaviour.

STRUCTURE SOCIALE ET LEGITIMATION DU SAVOIR SCOLAIRE

R.D.Heyman
University of Calgary
Calgary, Alberta, Canada

Il s'agit d'un essai de synthèse des théories d'Alfred Schutz, Berger et Luckmann et d'autres auteurs dans le domaine de la sociologie du savoir, en vue d'établir le fondement théorique d'une étude comparée systématique de la manière dont les programmes des écoles secondaires se justifient idéologiquement, c'est-à-dire de la manière dont les sociétés justifient ce qui est considéré comme savoir au second degré de la scolarité. Ce rapport ne traite donc pas directement de la validité ou de la non-validité fondamentale de ce savoir, mais plutôt des variations de la société et de la relativité sociale de sa légitimation.

Nous suggérons que la tendance à ordonner l'expérience, dénommée "régularisation" dans notre rapport, est un "méta-principal" de l'organisation sociale et le fondement a priori de la réalité sociale dont s'occupent les sociologues. Bien que le besoin de régularisation ne s'apprenne pas, le contenu réel résultant de la régularisation se constitue en apprenant comment le monde doit être ordonné et défini.

Les écoles, davantage peut-être que tout autre institution sociale formelle, sont activement engagées dans l'enseignement de la réalité et des caractéristiques spécifiques des phénomènes qui ont été désignés comme importants à connaître par la société. Les écoles, croyons-nous, nous offrent un "paradigme" pour l'examen empirique de la légitimation de ce qui compte comme savoir dans tout ordre social.

Notre rapport se termine par un débat sur la façon d'étudier la légitimation des programmes en utilisant la typologie de Berger et Luckmann pour différencier les niveaux de légitimation, Il ne s'agit que d'une démarche préliminaire de l'analyse puisque leur typologie ne nous aide pas à différencier la légitimation à l'intérieur de chaque niveau. Cependant, ceci nous permet de faire le premier pas, qui est le plus important, dans l'analyse, c'est-à-dire de renoncer délibérément aux jugements ontologiques antérieurs sur les disciplines scolaires et de rendre problématique le programme lui-même.

SOCIAL STRUCTURE AND THE LEGITIMATION OF SCHOOL KNOWLEDGE

Richard D.Heyman
The University of Calgary
Calgary, Alberta, Canada

An attempt is made to synthesize theories of Alfred Schutz, Berger and Luckmann, and others in the field of sociology of knowledge in order to provide the theoretical basis for a systematic comparative study of the ways in which secondary school curricula are ideologically legitimated, i.e., the ways in which societies justify that which counts as knowledge at the second level of schooling. As such this paper is not immediately concerned with the ultimate validity or invalidity of such knowledge, but rather with the societal variations and societal relativity of its legitimation.

It is suggested that the tendency to order experience, which is called in the paper "regularization", is a meta-principal of social organization and is the a priori basis of the social reality with which sociologists are concerned. Although the need to regularize is not learned, the actual content resulting from regularization is accumulated through learning how the world is to be ordered and defined.

Schools, perhaps more than any other formal social institution, are actively involved in teaching the reality and specific characteristics of phenomena which have been designated by the society as important to know. The schools, it is argued, present us with a paradigm case for the empirical examination of the legitimation of what counts as knowledge in any social order.

The paper concludes with a discussion of how the legitimation of the curricula can be studied using Berger and Luckmann's typology for differentiating among levels of legitimation. This provides only a preliminary step in analysis since their typology does not help us to differentiate among legitimations within each level. However, it does allow one to take the first and crucial step in analysis i.e., deliberately foregoing previous ontological judgements about school subjects and making the curriculum itself problematic.

CHANGEMENT D'EDUCATION DANS UNE SOCIETE CONSERVATRICE: ETUDE DE CAS SUR LE TONGA

Anna L.Howe
Macquarie University
North Ryde, Australie

Une révision du système d'éducation des Tongas est en cours en vue de mieux l'adapter aux besoins du milieu Tonga. Les forces qui furent à l'oeuvre dans le passé sont évoquées dans leurs grandes lignes pour montrer combien les conditions économiques se sont écartées d'un système d'éducation statique, maintenu en place par des valeurs sociales conservatrices.

Ce conservatisme, qui constitue un obstacle à l'innovation dans le domaine de l'éducation, est examiné dans deux secteurs du développement. Tout d'abord, les changements projétés dans le système scolaire, le programme et l'organisation sont étudiés; deuxièmement, les changements dans les rapports extérieurs avec les conditions économiques, sociales et politiques sont analysés. Si les changements sont limités aux aspects internes du système d'éducation, les applications en termes de changement social seront aussi limitées. Toutefois, si la communauté accepte une nouvelle orientation de l'éducation, il faut apporter des changements au pouvoir politique et aux valeurs sociales. C'est en stimulant le besoin de tels mouvements que le nouveau système d'éducation a pu agir comme une force en faveur du changement social.

LE SYSTEME D'ORIENTATION ET LE SYSTEME ACADEMIQUE DANS LES ECOLES SECONDAIRES - CONFLIT, COEXISTENCE OU COOPERATION ?

R.Jackson
Schools Council
Londres, Grande-Bretagne

Les nouvelles tendance technologiques, sociales et idéologiques ont modifié les relations existant entre le système scolaire académique (ou du programme établi) et le système scolaire d'orientation (ou pastoral). Dans la plupart des pays européens et du Tiers Monde, le système d'orientation a été traditionnellement subordonné au système académique, parce que son organisation était plus souvent fortuite qu'explicite et son action plus informatrice que professionnelle. Les changements de masse susmentionnés onttransformé radicalement les rapports entre les deux systèmes si bien que l'orientation est maintenant un formidable générateur

CHANGING EDUCATION IN A CONSERVATIVE SOCIETY: A CASE STUDY OF TONGA

Anna L.Howe
Macquarie University
North Ryde, Australia

The Tongan education system is currently under review, aiming to make it more relevant to the needs of the Tongan environment. Forces which operated in the past are outlined to show how changing economic conditions have diverged from a static education system, preserved by conservative social values.

This conservatism poses an obstacle to educational innovation, which is examined in two areas of development. Firstly, changes projected within the school system, in curriculum and organisation are discussed; secondly, changes in external relationships with the economic, social and political conditions are analysed. Should the changes be limitedto internal aspects of the education system, applications in terms of social change will be limited. However, community acceptance of a new direction in education will need shifts in political power and social values. It is in stimulating demands for such movements that the new education system could act as a force for social change.

GUIDANCE AND CURRICULUM SYSTEM WITHIN SECONDARY SCHOOLS - CONFLICT, CO-EXISTENCE OR CO-OPERATION ?

R.Jackson
Schools Council
London, Great-Britain

New technological, social and ideological forces have modified the relationships between the academic or curriculum system and the guidance or pastoral system within schools. The guidance system in most European and third world countries has traditionally been subservient to the curriculum system because its organisation was often incidental rather than explicit and informal rather than professional. The massive changes mentioned above have radically modified the relationship between the two systems so that the guidance system is now a formidable contender for power within the school. The changes have been so great that the develop-

de forces à l'intérieur de l'école. Ces changements ont été si importants que les rapports qui se sont établis entre les systèmes ont modifié les systèmes de valeurs en ce qui concerne l'éducation, les buts de l'école, les structures de direction, les stratégies de l'enseignement et les procédés d'évaluation, ces derniers ayant tendance à être polarisés autour des deux systèmes.

Le danger de conflit est considérable; à vrai dire, il s'est manifesté dans certaines écoles. Mais est-ce vraiment nécessaire ? En quoi les deux systèmes se soutiennent-ils ou s'entravent-ils ?

Le système d'orientation offre des possibilités d'améliorer l'efficacité du système des programmes fixes: latéralement, en donnant plus de cohérence, d'ordre et d'équilibre aux disciplines disparates généralement étudiées par l'élève; verticalement (ou en profondeur), en améliorant la qualité du programme, parce que le système d'orientation, tout en dépistant les capacités et les faiblesses des élèves, peut contribuer aussi à développer les premières et à remédier aux secondes. En outre, une certaine continuité peut être donnée au système académique puisque l'orientation tend à rendre le programme plus évolutif, en tenant compte du passé et du présent pour l'évaluation des progrès et en considérant l'avenir de chaque élève en termes de planification scolaire et professionnelle. Les deux systèmes sont plus facilement associés pour assurer la fonction d'évaluation. L'influence globale de l'orientation a contribué à élargir la fonction de l'évaluation en la faisant passer du type traditionnel étroit des examens académiques écrits à des procédés d'évaluation globale, au moyen de techniques psychométriques. Enfin, le système d'orientation s'est développé dans les divers pays pour combler l'écart séparant l'école des services spécialisés, psychologiques, professionnels et de prévoyance sociale.

Des conflits entre les deux systèmes sont apparus dans les écoles des différents pays. En général, les divergences portent sur les fonctions et l'autorité des conseillers et sur l'échelle des valeurs inhérente aux deux systèmes. Dans le premier cas, on critique l'existence des conseillers spécialisés, on se demande si ces conseillers ne devraient pas avoir en même temps une fonction enseignante et quelle est leur place dans la hiérarchie du personnel scolaire, etc. Dans le second cas, les questions qui se posent concernent les objectifs (cognitifs ou affectifs) et les niveaux de l'éducation, l'intégrité professionnelle du maître, le caractère confidentiel des renseignements et autres problèmes de même nature.

Ces conflits peuvent amener de graves troubles dans la vie d'une école,

ing relationships between the systems have resulted in the modification of value systems within educational school aims, authority structures, teaching strategies and evaluation procedures and the latter categories have tended to become polarized around the two systems.

The potential for conflict is considerable, and indeed has manifested itself in some schools. But is this necessary ? In what senses are the curriculum and guidance systems mutually supportive or constraining ?

The guidance system has potential to improve the efficiency of the curriculum system: laterally, giving coherence, order and balance to the disparate subjects currently being studied by the pupil, vertically (or in depth) the curriculum is qualitatively improved, because through the guidance system, a pupil's strengths and weaknesses may be identified but the guidance system may also help by developing the former and remedying the latter. Again the curriculum system may be given continuity since guidance approaches to the curriculum tend to be developmental, that is, they look to the past and the present for assessment of progress and to the future in terms of educational and vocational planning for each pupil. The guidance and the curriculum systems merge more readily in the function of evaluation and assessment. Here the sum total of guidance influence has been to extend the evaluation function from the narrow traditional written academic type examination through psychometric techniques to the processes of global assessment. Last, the guidance system has in the various countries been expanded to bridge the gap between the specialized psychological, vocational and social welfare services and the school.

Conflicts between the two systems have appeared in schools in the various countries. Generally, the arguments rage over the function and the authority of the participants and of the value systems inherent within the two systems. In the former problem questions arise concerning the need for specialized counsellors, whether counsellors should have a teaching role as well, where the counsellor fits in in the school authority hierarchy, etc., while the latter problems focus on questions of the aims of education (cognitive or affective), standards in education, the professional integrity of the teacher, issues of confidentiality and the like.

Such conflicts may tear a school apart, but considerable progress has been

mais la convinction que les deux systèmes ne s'excluent pas a beaucoup progressé. Plusieurs pays ont fait l'expérience de diverses solutions: par exemple, un Conseil d'orientation en France et au Luxembourg, le système des répétiteurs (tutorial system) en Angleterre et dans le Pays de Galles (où le maître est à la fois professeur d'une discipline et tuteur de l'élève), le plus large emploi des dossiers scolaires en France, l'adoption de cours d'orientation dans la formation et dans les cours de perfectionnement et autres du personnel enseignant en Norvège et en Angleterre.

EFFICACITE ET EXPERIMENTATION DANS LES ECOLES SECONDAIRES DE LA NOUVELLE-GALLES DU SUD

P.E.Jones
University of New England
Armidale, NSW, Australie

Une réforme de grande envergure a eu lieu dans la Nouvelle-Galles du Sud, Australie, affectant un enseignement centralisé qui, pendant longtemps, s'est glorifié de son efficacité. Après un bref aperçu du développement de l'enseignement secondaire dans cet Etat, à des époques où les changements étaient moins rapides, les conclusions du Rapport Wyndham sur l'enseignement secondaire, paru en 1957, les dispositions prises en vue de sa réforme et les réformes elles-mêmes sont examinées. Les expériences les plus importantes effectuées depuis 1962 sont décrites en détail, tout en tenant compte des principaux obstacles rencontrés. En conclusion, on constate que, dans une période de changement sociaux et éducatifs rapides et dans un système centralisé, il y a eu beaucoup plus d'expérimentation que l'on aurait pu raisonnablement prévoir dans les premières années de 1950. En outre, une orientation nouvelle met l'accent sur le besoin d'une plus grande socialisation et d'un enseignement général pour les adolescents. Les changements et les expériences continuent à se développer avec dynamisme, si bien que l'exemple donné par la Nouvelle-Galles du Sud a encouragé les autres Etats australiens à reviser leur enseignement secondaire.

made in accommodating the not mutually exclusive curriculum and guidance systems. Different countries have experimented with a range of proposed solutions. International instances of these may be cited. A Conseil d'Orientation has been used in France and Luxembourg, the tutorial system in England and Wales (where teachers act both as subject teachers and as tutors), more extensive use of school record systems as in France, the introduction of guidance courses into teacher preparation and teacher in-service courses and the like, as in Norway and England.

EFFICIENCY AND EXPERIMENT IN THE SECONDARY SCHOOLS OF NEW SOUTH WALES

P.E.Jones
University of New England
Armidale, NSW, Australia

Large scale reform in the secondary schools of New South Wales, Australia, has taken place within a centralized education system which has long prided itself on its efficiency. Against a brief background account of the development of secondary education in the state during times of less rapide social change, the findings of the 1957 Wyndham Report on secondary education, the setting for reform, and the reforms themselves are discussed. The main experiments which ensued from 1962 are delineated in some detail and attention given to the main restrictions which applied. It is concluded that, in a period of rapid social and educational change and in a centralized system, far more experiment has taken place than could have been reasonably predicted in the early 1950's. Furthermore, a changed emphasis directing the schools' attention to the need for greater socialization of, and general education for, adolescent occurred. Change and experiment continue in dynamic fashion and the New South Wales' experience has encouraged changes in secondary education in other Australian states.

SOLUTION STATISTIQUE AU PROBLEME DU DEPISTAGE DES CAUSES DE L'INEFFICACITE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Chester J.Judy
San Antonio, Texas, Etats-Unis

Nous entendons démontrer dans cet exposé que quelques-unes des méthodes de mesure et d'évaluation actuellement utilisées (en particulier celles qui évaluent les élèves à la fin de la scolarité secondaire ou au début de la période post-scolaire) ne contribuent pas à la réalisation des objectifs de l'enseignement secondaire. A notre avis, ceci provient des procédures non-analytiques utilisées qui ne permettent pas de déceler les éléments "importants" ou "non-importants" dans les programmes des écoles secondaires. La solution que nous proposons est d'adopter des critères post-secondaires de performance et de les relier ensuite expérimentalement aux résultats des élèves dans des secteurs déterminés du programme secondaire, quels que soient ces secteurs ou l'évaluation des performances dans les sujets qu'ils comportent. Nous proposons donc les postulats suivants: a) dans la plupart des pays, certains aspects du programme de l'enseignement secondaire sont en rapport avec les objectifs définis de cet enseignement, tandis que d'autres ne le sont pas; b) bien qu'il existe une grande diversité d'un pays à l'autre quant à l'utilisation officielle des renseignements contenus dans les dossiers scolaires des élèves secondaires, ces renseignements sont souvent suffisamment nombreux et présentés sous une forme convenant au genre d'analyse proposé.

Après avoir décrit brièvement dans quelle mesure les renseignements contenus dans les dossiers de l'école secondaire sont utilisés dans l'ensemble du monde pour porter un jugement sommaire sur les succès académiques des jeunes candidats, l'auteur mentionne une recherche qui montre que, dans un pays tout au moins, les données des dossiers scolaires peuvent contribuer à une meilleure information résumée et qu'en développant de meilleures informations, on découvre des éléments utiles dans le programme de l'école secondaire. Dans la dernière partie de l'exposé, d'autres conséquences de la méthode proposée sont examinées.

A STATISTICAL SOLUTION TO THE PROBLEM OF IDENTIFYING INEFFICIENCIES IN SECONDARY EDUCATION

Chester J.Judy
San Antonio, Texas, U.S.A.

It is the thesis of this paper that some of the present practices in measurement and evaluation (particularly those in the evaluation of students at the end of the secondary period or at the beginning of the post-secondary period) do not contribute to the achievement of the objectives of secondary education. This comes about, it is believed, through the use of non-analytic procedures in which there is no opportunity to identify "important" and"unimportant" elements in secondary curricula. A suggested approach to the problem is one in which post-secondary criteria of success are adopted and then experimentally related to student performances in selected segments of the secondary curriculum, whatever those segments might cover, or however performances in those segments are evaluated. The necessary assumptions, here, are: a) that in most countries there are aspects of the secondary syllabus which are relevant for the stated goals of secondary education, and some which are not, and b) that although there is wide variation from country to country in the formal use made of information from the secondary school record, such information often does exist in sufficient amount, and in proper format, for the kind of analyses being suggested.

After some reference is made to the extent to which information from secondary school records is used, worldwide, in the process of making summary judgements concerning the academic accomplishments of young people, research is cited which shows that, in one country at least, improved summary indications can be generated from existing records data, and that, in developing the improved indications, useful elements in the secondary educational programme are discovered. In the last part of the paper, some further implications of the suggested procedure are discussed.

LES PROCEDURES D'ADMISSION A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Hiroshi Kimura
Funabashi Upper Secondary School
Chiba-Ken, Japon

En vue de promouvoir au Japon des possibilités d'éducation adaptées aux aptitudes et aux capacités individuelles des élèves, il est indispensable de réviser les systèmes en cours d'examens d'admission. Actuellement, chaque université est indépendamment responsable de la sélection des candidats à l'admission aux institutions d'enseignement supérieur. Le système actuel d'examens d'admission favorise une compétition malsaine en raison de la disproportion entre le nombre des candidatures qualifiées et le nombre des admissions dans chaque université ou département universitaire. Ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne certaines institutions jouissant d'un prestige spécial, qu'elles soient publiques ou privées. L'admission ne se fait qu'au début de chaque année scolaire.

Les candidats non admis doivent attendre une année entière avant de se représenter. Le nombre des admissions est fixé à l'avance. En conséquence, bien des candidats tout à fait qualifiés se voient refuser l'admission à l'université année après année. Pour juger de l'éligibilité à l'admission dans les universités japonaises, les résultats obtenus à l'école secondaire supérieure et les recommandations ne sont pas sérieusement examinés en raison d'un manque presque total de contact entre les institutions supérieures et les écoles secondaires.

Les procédures d'admission à l'université dans d'autres pays font ressortir quelques points très importants dont il faut tenir compte si l'on veut réformer le système japonais des examens d'admission. Ces points sont: 1) l'accent mis sur l'évaluation du bénéfice que le candidat est susceptible de retirer d'études universitaires; 2) la prise en considération des résultats obtenus dans l'enseignement secondaire supérieur; 3) l'uniformisation fondamentale et générale des examens dans les universités d'un même pays.

En 1971, le Conseil central de l'éducation a soumis un rapport final - "Les directives fondamentales pour la réforme de l'éducation" - dans lequel il est précisé, en ce qui concerne les procédures d'admission, que le but de la sélection des candidats à l'enseignement supérieur devrait être d'évaluer avec équité les résultats obtenus en suivant le programme secondaire; de plus, chaque élève répondant à ces conditions devrait pouvoir être admis dans une université correspondant à ses capacités individuelles sans avoir à se soumettre à un examen spécial d'admission.

THE ENTRANCE PROCEDURES TO HIGHER EDUCATION

Hiroshi Kimura
Funabashi Upper Secondary School
Chiba-Ken, Japan

Improvement in current entrance examination systems is needed in order to extend educational opportunities suited to the abilities and aptitudes of individual students in Japan. At present, selection of applicants for admission to higher educational institutions is the independent responsability of each university. Under the present entrance examination system, there has been an unwholesome competition for places, because of the imbalance between the number of qualified applicants and the numbers permitted to enter individual universities or individual departments therein. This is particularly true of certain prestige institutions, both public and private. Admission is permitted only at the beginning of each school year.

Applicants failing of admission must wait a full year before re-applying. Admission is based on the pre-determined numbers to be allowed admission. Consequently, many fully competent students are denied admission year after year. In judging eligibility for admission to Japanese universities, little serious consideration is given to students' upper secondary school records or recommendation due to an almost complete absence of contact between the higher institutions and the secondary schools.

The university admission procedures of other countries suggest very important points for consideration for the improvement of the Japanese entrance examination system. These points are: (1) the emphasis is placed on assessment of ability to benefit from a university education; (2) the record of upper secondary education is considered; (3) the examination is basically uniform accross a country.

In 1971, the Central Council for Education submitted a final report - "The Basic Guidelines for the Reform of Education" - in which, concerning the entrance procedures, they said that the aim should be that in the selection of students for higher education, the records of those who studied the secondary school curriculum should be fairly evaluated and that each successul student should be able to gain admittance into a university suited to his individual abilities without a special entrance examination.

De plus, le Conseil a recommandé que les procédures de sélection soient améliorées conformément aux principes suivants: 1) les résultats à l'école secondaire supérieure devraient être considérés comme l'un des critères de sélection; 2) un test commun d'aptitude devrait être élaboré et utilisé pour compenser les différences de niveaux d'évaluation existant entre les diverses écoles; 3) si elle le juge utile, une université peut faire passer un test destiné à vérifier les aptitudes requises dans un domaine spécifique, exiger certaines épreuves écrites et procéder à des entretiens personnels. C'est l'ensemble des résultats obtenus qui peut permettre un jugement complet.

Conformément à ces recommandations, l'Association des universités nationales a publié en avril 1974 un rapport intérimaire recommandant que le Centre des tests soit établi indépendamment et que le test commun d'entrée dans les universités nationales fasse partie de l'ensemble de l'examen dès l'année 1976.

DES ELEVES DE FAMILLES PAUVRES SONT ENCOURAGES A SE PREPARER A DES ETUDES UNIVERSITAIRES

Frank Laycock
Oberlin College
Ohio, Etats-Unis

Il y a dix ans, le Collège universitaire Oberlin et plusieurs écoles publiques de district se sont lancés dans une aventure commune. Il s'agissait d'encourager des enfants doués de familles très pauvres à se préparer sérieusement à suivre le collège. En effet, aux Etats-Unis comme dans bien d'autres pays, il est rare que les enfants de milieux indigents terminent même l'école secondaire. L'enseignement supérieur leur semble dépasser de beaucoup leurs moyens, si bien qu'ils n'ont pas la possibilité de développer leurs capacités potentielles.

Nous avons élaboré un programme double. D'une part, environ 200 garçons et filles habitant des ghettos urbains ont été choisis pour recevoir une aide directe et, d'autre part, leurs progrès ont été comparés systématiquement avec ceux d'enfants vivant dans les mêmes conditions mais ne bénéficiant pas d'une attention spéciale. Nous avons commencé en 1964, prenant successivement trois groupes d'enfants de 12 ans et continuant à les suivre jusqu'à ce que le dernier groupe ait terminé l'école secondaire en 1971. Avec chacun de ces groupes, l'expérience a débuté par un cours d'été au collège même; nous sommes ensuite restés en contact étroit avec eux pendant les cinq années suivantes. La durée du cours d'été était de six

And the Council recommended that the improvement of the selection procedures must be based on the following principles: (1) school records showing what students have accomplished in upper secondary school should be used as one criterion in selection; (2) a common aptitude test should be developed and utilized as a means to compensate for differences in the standards of evaluation of different schools; (3) when a university wants, it may initiate a test to examine certain abilities needed for a specific field, require essays, and conduct personal interviews. Then the results of all these should be used in making a comprehensive judgement.

According to these recommendations, the Association of National Universities in its interim report published in April 1974, indicated that a common Test center should be established independently, and that a common test for national university entrants should start in 1976 as a part of a comprehensive examination.

ENCOURAGING PUPILS FROM POOR HOMES TO PREPARE FOR COLLEGE

Frank Laycock
Oberlin College
Ohio, U.S.A.

Ten years ago, Oberlin College and several public school districts began a joint venture. We hoped to stimulate bright children from very poor families to prepare seriously for college. We did so because in the United States, as in manyanother country,the children of poverty usually do not even complete secondary school. Higher education appears beyond their means, so they do not realize their potential development.

We devised a double program. Part was direct assistance to nearly 200 boys and girls from urban ghettoes, part was systematic comparison of their progress with that of similar boys and girls who would not receive special attention. We began in 1964, and involved three successive groups of twelve-year-olds, continuing until the last group had finished secondary school in 1971. Each of these groups began with a summer on our college campus. We then kept in close touch with them for the next five years. The summer program lasted six weeks, an intensive combination of classes, counselling, and varied recreational activities. During the following years we tried to see that our pupils were assigned to the ap-

semaines, les leçons proprement dites étant combinées avec l'orientation et diverses activités récréatives. Pendant les années qui suivirent, nous nous sommes assurés que nos élèves suivaient la voie académique qui leur convenait, que leur famille et les voisins étaient au courant des possibilités qui leur étaient offertes d'entrer au collège et d'accord de les encourager, et que les écoles mettaient toutes les expériences à leur portée et leur offraient toutes les ressources nécessaires. Lorsque les enfants eurent atteint l'âge de 15 ans, chaque groupe revint passer un week-end au collège pour se renseigner sur les conditions d'admission au collège, l'aide financière, etc. Nous avons vérifié que, vers la fin de ses études secondaires, chaque élève et son école avaient fait le nécessaire pour l'immatriculation au collège. Pendant toute cette période de contrôle, nous, au collège, sommes restés à l'arrière-plan, comptant sur le personnel de l'école, les habitants du quartier, les membres de la famille et autres personnes proches des élèves pour qu'ils interviennent au bon moment. Nous avons établi des rapports détaillés que nous analysons maintenant.

Les résultats sont nets: comparés avec des enfants du même âge qui ne suivaient pas notre programme, nos élèves sont restés plus longtemps à l'école, ont atteint des scores plus élevés aux tests d'aptitude (achievement tests) et obtenu de meilleures notes scolaires; ils ont fait preuve d'une plus grande activité à l'école et ont conçu avec leur famille des projets d'études plus ambitieux. Tout ceci est remarquable, car la plupart des élèves étaient des Noirs, appartenant à des familles dont peu de membres avaient terminé l'école secondaire ou aspiraient à autre chose qu'un emploi subalterne. Même dans une décennie où les chances offertes aux minorités des Etats-Unis se sont considérablement améliorées, ces élèves se sont placés en tête de leurs camarades.

Il y a à cela, croyons-nous, plusieurs raisons. En premier lieu, l'aventure du cours d'été organisé au collège a par sa nouveauté et son intérêt fortement ébranlé l'idée que l'école ne servait à rien. Pendant six semaines, les leçons et l'enseignement sont devenus passionnants. En second lieu, grâce à une surveillance étroite, on a pu choisir dans les écoles et dans le voisinage des personnes qui ont servi de "parrains". Elles ont contribué à élucider les difficultés qui se présentaient, à répondre à certaines questions et à entretenir l'aspiration vers des résultats d'un niveau élevé. En troisième lieu, d'autres personnes, moins directement concernées, ont été encouragées à manifester de l'intérêt et à donner leur appui: membres de la famille, voisins, camarades d'école, animateurs de la communauté.

propriate academic track or stream, that their families and neighborhoods were informed and supportive about opportunities for college, that the schools made all suitable experiences and resources available. We brought each group back to the college for a weekend, when they were about fifteen years old, for sessions dealing with college prerequisites, financial aid, and so on. As graduation from secondary school approached, we made sure that each pupil and his school made the right moves toward college matriculation. Throughout this follow-up, we at the college tried to stay in the background, depending upon school people, ghetto residents, family members, and others closer to the pupils to do what was needed. We kept detailed records, which we are now analyzing.

The results are clear: compared to the similar control children not in our program, our pupils have stayed longer in school, made higher scores on achievement tests, earned better marks, been more active in school, and worked out with their families more effective educational plans. All of this is remarkable, because most of our pupils were black, from backgrounds where few relatives had finished secondary school or aspired to more than menial occupations. Even during a decade of sharply rising opportunities for minorities in the United States, these pupils have moved out in front of their peers.

We believe there are several reasons. First, an intense and dramatically different episode (the summer on campus) challenged the conviction that school leads nowhere. For six weeks classes and learning became exciting. Second, in a sustained follow-up we helped pick persons in the schools and neighborhoods to act as sponsors. They listened to problems, provided information, and kept alive the vision of high achievement. Third, others less directly involved were encouraged to show interest and support: relatives, neighbors, fellow pupils, community leaders.

Cette expérience, centrée sur l'école, a pu avoir d'autant plus d'influence que les parrains et les supporters ont renforcé l'intérêt pour l'école. Sans eux, ce programme, même excellent, aurait eu des effets limités. Grâce à eux, un programme modeste a provoqué de réels changements. Rien de ce que nous avons fait - même le programme d'été qui n'exigeait pas une structure compliquée - ne dépasse les ressources dont la plupart des écoles pourraient disposer.

LA POLITIQUE D'EGALISATION DANS LES ECOLES MOYENNES (ECOLES SECONDAIRES INFERIEURES) DE LA REPUBLIQUE DE COREE

Kyu Huan Lee
Université féminine Ewha
Séoul, Rép. de Corée

La politique d'égalisation à l'école moyenne a réussi à égaliser les capacités scolaires des élèves et, dans une large mesure, à supprimer les différences de classes sociales. Cependant, l'égalisation de la qualité des enseignants et des possibilités d'éducation n'a pas encore été complètement réalisée. Une enquête a montré que les parents estiment que ce sont là les deux problèmes les plus graves. D'une façon générale, les écoles ayant un prestige social moindre avant l'introduction de la politique d'égalisation ont des enseignants de qualité inférieure et offrent des possibilités d'éducation médiocres en comparaison des écoles ayant bénéficié d'un prestige social élevé. La différence de qualité entre enseignants est particulièrement grande entre les écoles publiques et les études privées.

L'augmentation de la charge financière des parents constitue l'un des plus graves obstacles à la politique d'égalisation. Un grand nombre d'élèves sont obligés d'abandonner l'école uniquement pour des raisons financières. Etant donné que ce sont les idéaux démocratiques qui sont à la source même de la politique d'égalisation, il faudrait que le Gouvernement se charge financièrement des enfants des classes les plus pauvres afin qu'ils puissent pleinement bénéficier des possibilités d'éducation qui leur sont offertes. La politique d'égalisation échouera si elle n'est pas étayée de solides principes démocratiques. Toute réforme de l'éducation devrait toujours tenir compte des idéaux sociaux du peuple, ce qui consiste, à vrai dire, à mettre pleinement en pratique le principe de l'égalité entre les hommes. L'objectif ultime de la réforme de l'éducation est de réaliser les idéaux éducatifs découlant des idéaux sociaux par le moyen de la démocratisation du système éducatif. En conséquence, on peut dire que la politique d'égalisation de l'école moyenne est directement liée à la formation d'une société démocratique. Afin d'empêcher les abandons pour raisons économiques, l'enseignement gratuit et obligatoire devrait être introduit aussi tôt que possible jusqu'à la fin de l'école moyenne.

This project, centered as it was in the schools, increased its impact because sponsors and supporters reinforced the schools. Without them a superb school program would have had a limited effect; with them a modest program made a real difference. Nothing we did - even the summer stimulation, which does not require a college campus or an elaborate structure - was beyond the resources that most schools could muster.

THE EQUALIZATION POLICY OF MIDDLE SCHOOLS (LOWER SECONDARY SCHOOLS) IN THE REPUBLIC OF KOREA

Kyu Hwan Lee
Ewha Woman's University
Seoul, Rep. of Korea

The equalization policy of the middle school has achieved the equalization of pupils' scholastic abilities, and, to a great extent, the distribution of their social class differences. However, the equalization of the quality of teachers and educational facilities has not yet been fully achieved. One of the research findings shows that parents designated these two problems as the most serious. Generally, schools which were low in social prestige before the enforcement of the equalization policy have teachers inferior in quality and poorer educational facilities as compared to schools which were once high in social prestige. Especially great is the difference of the quality of teachers between public and private schools.

The increase of the financial burden on the parents is one of the most serious problems, threatening to bring the equalization policy into crisis. A great number of pupils have been compelled to drop out of schools simply because of financial reasons. Since the democratic ideals of equalization are the source from which the success of the policy stems, lower class children should be taken care of finacially by the Government so that they may fully make use of the educational opportunities available to them. The equalization policy will fail, unless it is based on sound democratic ideals. The ideals of educational reform should always be concerned with the social ideals of the people, which is, in a real sense, to put human equality into full effect. The ultimate aim of educational reform is to realize the educational ideals based on the social ideals through the democratization of the educational system. Accordingly, it can be said that the equalization policy of the middle school is directly concerned with the formation of a democratic society. In order to prevent drop-outs because of economic factors, free compulsory education up to the middle school should be put into effect as soon as possible.

PROBLEMES DE L'ECOLE SECONDAIRE ITALIENNE

Alessandro Leonarduzzi
Université de Trieste
Trieste, Italie

En Italie, l'école secondaire n'a pas encore été dotée d'une structure nouvelle, conforme aux exigences d'ordre social, culturel et pédagogique. (Les programmes de l'école primaire ont été modifiés en 1955; la loi du 31 décembre 1962 a institué la "nuova scuola media"; récemment, l'université a elle aussi subi une transformation, en attendant une véritable réforme qui est annoncée pour les prochaines années.)

Nous limiterons notre communication à une seule phase de la longue série de discussions et de projets qui se sont succédés depuis les premières années de l'après-guerre, et plus précisément au XIe Congrès de la Société pédagogique italienne (Associazione Pedagogica Italiana - As.Pe. I.) qui s'est déroulé dans les villes de Trieste et d'Udine du 22 au 25 avril 1971. (Qu'il me soit permis de rappeler que j'enseigne dans ces deux mêmes villes, à la Faculté de pédagogie et à la Faculté des langues et littératures étrangères.)

Les principaux rapporteurs du Congrès étaient les Professeur Aldo Agazzi, de l'Université catholique de Milan, et Giovanni Maria Bertin, de l'Université de Bologne, qui ont soutenu deux thèses que je ne qualifierai pas de diamètralement opposées mais qui divergent largement, surtout sur un point très important, celui de la structure d'ensemble de l'école secondaire. Le premier, en effet, tout en admettant certaines opinions exprimées par les participants à la réunion de Frascati (4-8 mai 1970), n'accepte pas l'idée d'une école secondaire organisée à la manière de la "comprehensive school" en Angleterre et en Suède: une telle école risquerait d'effacer immédiatement une tradition dont il ne faut pas oublier les mérites; une excessive uniformité des "curricula" serait à craindre aussi, avec des conséquences nuisibles pour les élèves. Le Professeur Bertin au contraire, se prononce en faveur du projet de "comprehensive school", école unitaire - avec un tronc commun de matières - mais aussi différenciée puisque les élèves, en suivant les indications de l'orientation scolaire, pourraient faire leur choix entre plusieurs "options". L'enseignement professionnel, d'autre part, serait confié aux régions, conformément à la Constitution de la République italienne et à la Loi institutionnelle sur les régions. L'année passée dans le cabinet présidé par M.Andreotti, le Ministre de l'instruction Scalfaro a présenté un projet de loi contenant une solution de compromis: les plans d'études seraient communs dans les deux premières années; puis, progressivement, dans les trois dernières années, l'école secondaire comporterait trois branches: linguistique, histoire, philosophie; sciences

PROBLEMS OF THE ITALIAN SECONDARY SCHOOL

Alessandro Leonarduzzi
University of Trieste
Trieste, Italy

In Italy, the secondary school is still waiting for a new structure which will meet social, cultural and educational requirements. (The primary school curricula were changed in 1955; the law of 31st December 1962 instituted the new middle school, "nuova scuola media"; and recently there has been a change at the university level, pending the real reform which is announced for the coming years.)

We shall limit our comments to one single point in the long sequence of discussions and projects which have succeeded each other since the first years after the war, to be precise, to the 11th Congress of the Italian Education Society (Associazione Pedagogica Italiana - As.Pe.I) which was held from the 22nd to the 25th of April 1971 in Trieste and Udine. (In these towns, if I may be permitted to remind you, I teach in the Faculties of Education and of Foreign Languages and Literature.)

The main "rapporteurs" of the Congress were Professors Aldo Agazzi of the Catholic University of Milan and Giovanni Maria Bertin of the University of Bologna. These two maintained points of view which I would not like to say were diametrically opposed, but which diverged widely, and, most particularly, on a very important point: that of the overall structure of the secondary school. Professor Aldo Agazzi, in fact, while welcoming the ideas put forward at the Frascati meeting (4th - 8th May, 1970), did not accept the idea of secondary education organised in the pattern of the English (and Swedish) "comprehensive school": this would, in his opinion, involve the immediate wiping out of a tradition the good points of which should not be forgotten; it might also lead to an excessive uniformity in curricula which could have harmful effects for the pupils. Professor Bertin, on the contrary, opted for the single comprehensive school (with a common interchange of subjects) which would yet be diversified since the pupils, following school guidance, would be able to choose from several "options". Vocational education, on the other hand, would be decided by the regions in accordance with the Constitution of the Italian Republic and the institutional law of the regions. Last year, under the Government of M.Andreotti, the Minister of Education Scalfaro presented a bill offering a compromise: a common curriculum should be followed during the first two years, but during the last three, the secondary school should divide into three branches: languages - history - philosophy; science - economics - law; science - polytechnic.

économie, droit; sciences, polytechnique.

La chute du cabinet Andreotti et l'apparition de nouveaux problèmes et de nouvelles instances donnent à l'avance une idée des difficultés qui font obstacle à une solution rapide du problème et dont le Congrès de Trieste-Udine a donné une image significative.

LE CAS DE L'EDUCATION "RECURRENTE" AU QUEBEC

John P.Lipkin
McGill University
Montréal, Canada

Un des besoins les plus urgents des société industrielles contemporaines est l'adoption d'un système d'"éducation récurrente", défini par Denis Kallen comme "une stratégie éducative polyvalente pour tout enseignement post-obligatoire ou post-élémentaire, caractérisée avant tout par la répartition de l'éducation sur toute la durée de vie de l'individu, de façon récurrente".

Cette opinion peut se justifier d'un point de vue philosophique, politique ou pédagogique, mais il est essentiel aussi que les arguments en sa faveur soient placés dans un contexte social particulier.

L'étude du système d'enseignement post-secondaire en vigueur au Québec montre que des systèmes conventionnels, même remaniés pour tâcher de rendre l'enseignement plus largement accessible, ne peuvent répondre à la demande en nombre et en diversité de possibilités d'éducation plus étendues. Cet échec peut être attribué à la tendance "académique" ou à la persistance d'une orientation "méritocratique" vers le succès, accompagnées de récompenses, tels que les diplômes ou un meilleur statut.

Pour réaliser les idéaux implicites dans l'éducation récurrente, il faut que les institutions éducatives existantes reconnaissent qu'elles font partie d'un système social total, dans lequel la culture et ses avantages ne devraient pas être limités à des considérations d'âge, de niveau économique ou d'aptitudes académiques.

The fall of Andreotti's government and the emergence of new problems and authorities give a foretaste of the difficulties which lie in the way of a quick solution to the problems, difficulties which were clearly shown up at the Trieste - Udine Congress.

THE CASE FOR RECURRENT EDUCATION IN QUEBEC

John P.Lipkin
McGill University
Montreal, Canada

One of the most pressing needs in contemporary industrial societies is for a system of recurrent education defined by Denis Kallen as "a comprehensive educational strategy for all post-compulsory or post-basic education, the essential characteristic of which is the distribution of education over the total life-span of the individual in a recurring way".

This position can be justified from a philosophical, political, or pedagogical point of view, but it is also essential that the arguments be placed in a particular societal context.

A study of the post-secondary educational system in Quebec suggests that conventional systems, even when remodeled in an attempt to make education accessible on a broad basis, are unable to accomodate the demand in numbers and variety of needs for extended educational opportunities. This failure can be attributed to the "academic tilt" or the persistence of a meritocratic orientation toward success with its attendant rewards of degrees and status.

The realisation of the ideals implicit in recurrent education call for a recognition on the part of existing educational institutions that they are part of a total social system in which learning and its rewards should not be restricted on the basis of age, economic status or academic ability.

L'INTERACTION ENTRE L'EDUCATION DES ADULTES ET LES SYSTEMES SCOLAIRES SECONDAIRES

John Lowe
O C D E, Paris, France

1. Jusqu'à présent, les professionnels de l'éducation ont prêté peu d'attention à l'interaction existante ou potentielle entre l'éducation des adultes et les systèmes scolaires secondaires.

2. Récemment, cependant, ils se sont quelque peu intéressés au sujet, surtout à cause de ses conséquences sur les projets d'éducation récurrente consacrés par l'usage.

3. Il n'y a pas lieu de parler d'interaction dans les pays où le système officiel est sous-développé. Dans les pays ayant un système officiel bien développé, l'éducation des adultes existe le plus souvent parallèlement à l'enseignement et ne fonctionne pas "en tandem" avec lui. Contrairement à ce qu'on pouvait espérer, une telle interaction, lorsqu'elle existe, reflète l'influence de l'enseignement secondaire sur l'éducation des adultes plutôt que le contraire.

4. En même temps, lorsqu'il existe un système dynamique d'éducation des adultes, l'enseignement secondaire en retire certains bénéfices, par exemple grâce à l'amélioration des méthodes d'enseignement.

5. Pour que l'interaction devienne une réalité, il sera nécessaire d'harmoniser les deux systèmes. De récentes déclarations gouvernementales et des rapports de conférences indiquent que des mesures ont été prises dans ce sens.

6. Les principales raisons en faveur de l'interaction sont, entre autres:
   a) l'avantage d'intégrer des jeunes gens dans des cours d'éducation des adultes;
   b) l'importance de coordonner toutes les structures éducatives;
   c) l'importance d'associer les jeunes à des activités éducatives sociales et civiques habituellement entreprises par les adultes.

Bien des recherches sont encore nécessaires sur ce sujet. Pour l'instant, il semble évident que les systèmes d'éducation des adultes et d'enseignement secondaire ont beaucoup à gagner d'une interaction planifiée plutôt que fortuite.

THE INTERACTION BETWEEN ADULT EDUCATION AND SECONDARY SCHOOL SYSTEMS

John Lowe
O E C D, Paris, France

1. Thus far professional educationists have paid little attention to the actual or potential interaction between adult education and secondary school systems.

2. Recently, however, they have shown some interest in the subject mainly because of its implications for perspective schemes of recurrent education.

3. It makes little sense to talk of interaction in countries where the formal system is underdeveloped. In countries with well-developed formal systems, adult education has tended to exist along side rather than in tandem with the formal system. Contrary to expectations such interaction as there is tends to take the form of secondary education influencing adult education rather than the other way round.

4. At the same time, some benefits do accrue to secondary education when there is a dynamic adult education system, for example, through improvements in teaching methods.

5. For interaction to become a reality it will be necessary to harmonise the two systems. Recent governmental statements and conference reports indicate that steps are being taken in this direction.

6. Major reasons for advocating interaction include:
   (a) the value of integrating young people into adult courses;
   (b) the importance of co-ordinating all educational structures;
   (c) the importance of integrating young people into social welfare and civic learning activities normally undertaken by adults.

Much research is required into this subject. For the time being it seems evident that adult education and secondary education systems have much to gain from planned rather than fortuitous interaction.

DE MEILLEURES RAPPORTS ENTRE PARENTS ET MAITRES AMELIORENT L'EFFICACITE DES ECOLES SECONDAIRES

James Lynch
Université de Southampton
Southampton, Grande-Bretagne

Cet exposé décrit une recherche entreprise au cours de l'année scolaire 1972-1973 dans trois écoles secondaires d'une région urbaine, au Sud de l'Angleterre. Deux autres écoles furent utilisées pour lancer des questionnaires mais elles ne firent pas partie de la recherche elle-même; il n'y eut ni entretiens avec les parents ni demande de renseignements aux maîtres.

Il s'agissait avant tout d'étudier et d'améliorer les rapports entre parents et maîtres en fournissant à des groupes de parents et de maîtres, dans les trois écoles en question, des informations, des instructions, des conseils et en les encourageant à se débrouiller seuls. L'approche interventioniste adoptée fut celle de l'action-recherche partant d'objectifs de politique plus ou moins clairement définis en vue de les articuler dans un programme d'action-recherche qui permette la mise en oeuvre accélérée de recommandations plus réfléchies. On s'efforça aussi de surmonter le décalage de temps, inséparable de la plus grande partie des recherches contemporaines dans le domaine social et de redresser le déséquilibre traditionnel entre l'action et la réflexion caractéristique de la pensée occidentale et hautement controversé du point de vue intellectuel et de la politique de l'éducation.

Le projet comportait trois aspects: premièrement, un service de perfectionnement des maîtres fonctionnant dans chaque école aux heures leur convenant le mieux, mais financé par une aide extérieure. Au moyen de séminaires, de discussions et de conférences auxquels prirent part des maîtres, des assistants sociaux et des fonctionnaires de la santé scolaire, on chercha d'une part, à définir les conséquences théoriques et pratiques d'une plus grande intégration de l'école dans la communauté, et de l'autre à rester fidèle au système traditionnel d'enseignement. Le deuxième aspect consistait en un programme d'éducation des adultes, établi par mon collègue, M. John Pimlott, de l'Université de Southampton, et traitant entre autres des méthodes de communication entre la famille et l'école et de l'influence du milieu social sur l'éducation des enfants. On s'efforça tout particulièrement d'atteindre les parents qui "ne vont jamais dans ces groupes". Le troisième aspect était le rassemblement de données grâce à des questionnaires et à des entretiens organisés.

Des renseignements importants, tels que la classe sociale, le lieu de naissance, la durée de la scolarité des parents furent mis en corrélation avec l'attitude des parents vis-à-vis de l'école et, dans certains cas,

IMPROVED COMMUNICATION BETWEEN PARENTS AND TEACHERS AS A SOURCE OF INCREASED EFFICIENCY IN SECONDARY SCHOOLS

James Lynch
University of Southampton
Southampton, Great Britain

The project which this paper describes was carried out in the academic year 1972-1973 in three secondary schools in an urban area in the South of England. Two further schools were used to pilot questionnaires but were not involved in the action research, structured interviews with parents or the collection of data from the teachers.

The major focus of the work was on the study and improvement of parent teacher relationships through the provision of information, instruction, guidance and encouragement to self-help for parent and teacher groups in the three schools in the main part of the project. The interventionist approach adopted was that of action-research which starts from more or less clearly defined policy objectives and attempts to articulate these in the form of a programme of action and research which will lead to an accelerated implementation of more refined policy recommendations. It seeks to overcome the time-lag inherent in much contemporary social research and to redress the traditional imbalance in western thought between action and reflection. Intellectually and politically it is highly controversial.

The work of the project had three aspects: A school-based in-service provision for teachers, organized at times convenient to the teachers in each school, but financed from outside resources. This sought through seminar work, discussion and lectures in which teachers, social workers and education welfare officers participated, to attempt to come to terms with some of the theoretical and practical implications of a greater community involvement in and commitment to the formal provision of education. The second aspect was a programme of adult education provided by my colleague, Mr. John Pimlott of the University of Southampton, Extra Mural Studies Department, which amongst other things discussed the existing methods of communication between home and school and the influence of the social environment on the education of children. Particular efforts were made to involve those parents "who never come" in these groups. The third aspect was the collection of data based on questionnaires and structured interviews.

Major indicators such as social class, place of birth, length of scolarity of parents were correlated with parents' perceptions of and satisfaction with schools and in some cases with teachers perceptions of the same variables. Although all schools offered a wide array of opportunities for

avec celle des maîtres. Bien que toutes les écoles aient offert aux parents de nombreuses occasions de participer à la vie de l'école, les parents ignoraient souvent ces possibilités. Si la majorité des parents étaient généralement satisfaits de ce que l'école faisait pour leur enfant , on a néanmoins constaté un sérieux manque de communication. La majorité des maîtres étaient d'avis, en outre, que les parents étaient insuffisamment informés des méthodes et du contenu de l'enseignement donné à leurs enfants. Dans chaque cas, plus de 80% des parents ne connaissaient aucun des dirigeants de l'école. Des divergences d'opinion importantes quant aux objectifs scolaires donnés, et notamment à un plus grand engagement de l'école à l'égard de la communauté, ont été constatées entre les différents groupes sociaux, entre les parents immigrants et les non-immigrants.

Cette recherche a révélé que les parents comme les maîtres sont animés d'une grande bonne volonté pour améliorer la communication et la compréhension. Il faut cependant que les barrières et les conceptions traditionnelles soient surmontées grâce à de nouvelles méthodes, qui devront d'ailleurs être éprouvées et évaluées. Afin de développer une stratégie nouvelle, il faut d'une part disposer d'un plus grand nombre de maîtres et de fonds supplémentaires et de l'autre conjuguer les efforts d'un petit groupe de spécialistes. Dans ces conditions, l'amélioration des communications et l'intégration de l'école dans la communauté et de la communauté dans l'école pourraient contribuer à surmonter les facteurs d'inefficacité existant actuellement dans les programmes et l'organisation scolaires.

ANALYSE DES BUTS IMPLICITES ET EXPLICITES DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS LA PROVINCE D'ONTARIO, CANADA, ET QUELQUES CONTRE-PROPOSITIONS

Michael J.McDonald
Borough of York
Toronto, Canada

D'après les directives officielles de la Province d'Ontario, les objectifs de l'enseignement secondaire sont les suivants: "aider chaque élève à développer au maximum ses possibilités afin de devenir un individu et un citoyen perspicaces, capables de ressentir profondément et d'agir sagement".

Notre intention dans cet exposé est de démontrer que bien que ces objectifs soient louables en tant que déclaration philosophique générale, ils ne peuvent convenir à l'enseignement secondaire. Nous en donnerons les raisons, dont les principales sont les dépenses prohibitives que la réalisation de ces objectifs entraînerait et le fait que ces objectifs vont au-delà des aspirations sociales réalisables et désirables des élèves,

parents to be involved in the life of the school, parents were often unaware of these opportunities. In general though the majority of parents were satisfied with what the schools were doing for their children, there was nevertheless a serious communication gap. A majority of teachers also was of the opinion that parents had insufficient information on how and what their children were taught. In each case over 80% of parents did not know any school governors. There were sharp differences of opinion between different social groups, immigrant and non-immigrant parents on given aims of the school and in particular the development of a greater community commitment by schools.

The results of the project suggest that there is considerable goodwill on the part of both parents and teachers on which better communication and understanding could be built. New methods, however, need to be tested and evaluated in order to overcome traditional conceptions and barriers. The development of such new strategies requires either more teachers or extra financial rewards on the one hand or the harnessing of voluntary effort by a small group of specialists on the other. Given this, improved communication and involvement of the school in the community and the community in the school could help to overcome presently existing curricular and organizational inefficiencies.

AN ANALYSIS OF IMPLICIT AND EXPLICIT GOALS OF THE SECONDARY SCHOOL SYSTEM IN THE PROVINCE OF ONTARIO, CANADA, AND SOME ALTERNATIVES

Michael J.McDonald
Borough of York
Toronto, Canada

The stated goals of secondary school education in Ontario as contained in the Province of Ontario official guidelines are, "to help each student develop to the maximum, his potential as an individual and as a member of society who will think clearly, feel deeply and act wisely".

It is this paper's position that although the above-mentioned goals are laudable as a general, philosophical statement, they are inappropriate goals for a secondary school system. A number of reasons will be offered and primary among these reasons are that the cost to achieve such goals

des parents et des contribuables.

Nous ferons un certain nombre de propositions pouvant se substituer aux buts actuellement préconisés par l'Ontario et qui nous paraissent mieux appropriées à un système scolaire secondaire. Une d'elles, décrites dans notre rapport, serait un système d'enseignement secondaire orienté principalement sur la formation professionnelle. Une autre encore serait un enseignement général jusqu'à l'âge de 16 ans, toutes les écoles secondaires prévoyant ensuite un enseignement continu et à temps partiel.

L'INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT SUR LES ASPIRATIONS PROFESSIONNELLES ET EDUCATIVES, LES RESULTATS ACADEMIQUES ET L'EMPLOI POST-SCOLAIRE DES ELEVES DES ECOLES SECONDAIRES AFRICAINES EN RHODESIE

Betty Jo Murphree
Centre d'études interraciales
Université de Rhodésie, Salisbury

Nous cherchons à déterminer la relation entre le niveau des aspirations professionnelles et éducatives, les résultats académiques et l'emploi post-scolaire, d'une part, et certains facteurs propres au milieu socio-économique et culturel des élèves des écoles secondaires, d'autre part. Les variables du milieu scolaire sont également examinées. En outre, nous tentons d'évaluer dans quelle mesure le système des écoles secondaires répond efficacement aux besoins industriels et de développement du pays.

En ce qui concerne les aspirations professionnelles et éducatives et les résultats académiques, on a constaté qu'ils étaient uniformément élevés. Il y a relativement peu de rapport entre le milieu social et le niveau des aspirations professionnelles et des performances académiques. Par contre, il semble que les aspirations éducatives sont associées à un certain nombre de variables prévues et en particulier aux facteurs du milieu social. Il y a d'importantes différences entre les sexes quant au niveau des aspirations professionnelles et éducatives et au statut post-scolaire des élèves quittant l'école. Il n'y a pas de différences entre les sexes ou le statut socio-économique quant aux résultats obtenus aux examens finals de Cambridge.

Une corrélation positive a été constatée entre le statut socio-économique des parents et les possibilités d'enseignement supérieur, ce qui augmente les chances d'obtenir un emploi plus avantageux.

C'est le milieu scolaire qui est apparu comme le facteur le plus important permettant de prédire les résultats académiques à l'examen de Cambridge. Les élèves des internats, des écoles réservées à un seul sexe et des écoles ayant une proportion élevée d'enseignants européens ont de plus grandes

is prohibitive, and that such goals will be beyond the feasible and desirable social expectations of students, parents and taxpayers.

It is the paper's position that there are a number of alternative sets of goals for a secondary school system more feasible than the current Ontario goals.

One alternative to be developed in this paper is a secondary school system with a primary goal of vocational and occupational training. Another alternative to be developed in the paper will be a set of goals aimed at providing a general education up to age 16 with all secondary school thereafter being provided on a continuing and part-time basis.

ENVIRONMENTAL FACTORS INFLUENCING THE OCCUPATIONAL AND EDUCATION ASPIRATIONS, ACADEMIC ACHIEVEMENT AND POST SCHOOL EMPLOYMENT OF AFRICAN SECONDARY SCHOOL PUPILS IN RHODESIA

Betty Jo Murphree
Centre for Inter-Racial Studies
University of Rhodesia
Salisbury, Rhodesia

This paper seeks to examine the association between levels of occupational and educational aspirations, academic achievement and post school employment on the one hand and selected factors in the secondary school pupils socio-economic and cultural background on the other. Variables in the school environment are also examined. In addition the paper attempts to assess the efficiency of the secondary school system in meeting the industrial and developmental needs of the country.

With regard to occupational and educational aspirations and academic achievement these were found to be uniformly high. There was relatively little relationship between social background factors, level of career aspirations and academic achievement. However, educational aspirations were found to be associated with a number of the predictive variables and particularly social background factors. There were significant sex differences with regard to levels of occupational and educational aspirations and post-school status of school leavers. There was no difference by sex or socio-economic status in academic achievement as measured by the final Cambridge Examinations.

A positive correlation was found between socio-economic status of parents and a pupil's opportunities for higher education, thus increasing his

chances de succès.

En ce qui concerne les élèves sortant de l'école secondaire africaine, on a constaté un sérieux manque d'articulation entre le système scolaire et les structures professionnelles qui semble être largement imputable au régime social et politique du pays et non à l'inefficacité des écoles secondaires elles-mêmes.

LA FORMATION DES PROFESSEURS DE LANGUES ETRANGERES DESTINES AUX ECOLES DE LA VIRGINIE - CETTE FORMATION PEUT-ELLE SE FAIRE EN TROIS ANS ?

Elizabeth Neatrour & John Stewart
Madison College
Harrisonburg, Virginia, Etats-Unis

Comme la quatrième année d'études des futurs enseignants doit être consacrée à des stages pratiques surveillés, les collèges et les universités ont la tâche difficile de ne disposer que de trois ans pour préparer des maîtres compétents pour enseigner les langues étrangères dans les écoles. Un autre problème provient de ce que certains étudiants ne commencent l'étude d'une langue étrangère qu'au college. De plus, presque partout, 20% seulement du programme est consacré à la langue étrangère, et 80% à d'autres sujets.

En ce qui concerne la préparation des maîtres, il est important de relever que l'étude des langues étrangères ne joue qu'un rôle mineur dans le programme du système scolaire public d'Etat établi depuis 104 ans. 28% seulement des élèves (soit 112.159) inscrits dans les écoles secondaires d'Etat durant l'année 1973-1974 ont étudié une langue étrangère; et 75% d'entre eux suivaient des cours de première ou de seconde année.

En Virginie, un futur professeur de langue étrangère doit être en possession du diplôme de bachelier. Les cours exigés pour l'obtention de ce diplôme comportent 48 heures par semestre pour les humanités, 15 heures pour la formation professionnelle et 30 au moins pour la langue étrangère. En outre, un programme type d'études comprend une série prévue d'expériences professionnelles avant que le futur enseignant puisse vraiment enseigner. A partir de la seconde année d'études au college, le futur enseignant a l'occasion d'observer et de prendre part à l'enseignement dans des classes d'écoles secondaires publiques en tant qu'assistant. Ensuite, il discute des théories pédagogiques et met en pratique les techniques acquises dans les cours de méthodologie.

La période de formation d'un maître débutant se poursuit alors qu'il a

chances for achieving more advantageous employment.

The school environment was found to be the most significant predictor of academic achievement of pupils in the Cambridge Examinations. Pupils in boarding schools, single-sex schools and schools that have a fairly high proportion of European staff have a greater chance of academic success.

A gross lack of articulation was found to exist between the educational system and the occupational structure with regard to African secondary school leavers. It is suggested that this is largely the result of the social and political policies of the society and not to inefficiencies in the secondary schools themselves.

PREPARING TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES FOR VIRGINIA SCHOOLS - IS IT POSSIBLE IN THREE YEARS ?

Elizabeth Neatrour & John Stewart
Madison College
Harrisonburg, Virginia, U.S.A.

Because supervised teaching is part of the fourth-year program of study for future teachers, Virginia colleges and universities have the awesome task of preparing students to enter the classroom as competent foreign language teachers in just three years. One problem is that some students begin their study of the language in college. Another difficulty is that students usually devote approximately 20% of their programme to the language and 80% to other courses.

In considering teacher preparation, it is important to note that the study of foreign languages plays a minor part in the curriculum of the 104-year-old statewide public school system. Only 28% (112,159) of the students enrolled in the state's secondary schools during 1973-1974 studied a foreign language: 75% of these students were in first- or second-year classes.

To become certified in Virginia, a prospective foreign language teacher must possess a baccalaureate degree. Among the required courses in the degree program are 48 semester hours in the humanities, 15 in professional education, and at least thirty in the foreign language. In addition, a typical program of study includes a planned sequence of professional experiences before student teaching. Beginning with the second year of college study, the prospective teacher has an opportunity to observe and to participate in public secondary school classes as a student aide. Then he discusses pedagogical theories and practices his previously acquired

déjà commencé à enseigner. Ayant acquis une connaissance fondamentale des quatre éléments nécessaires à l'étude d'une langue - comprendre la langue parlée, parler, lire et écrire - ainsi qu'un solide bagage de culture générale et d'expériences dans la salle de classe, il devrait considérer la consécration de sa formation comme un document provisoire. Par une étude soutenue de la langue, des voyages, des cours de perfectionnement et la participation à des conférences et à des séminaires, il devrait continuer à se perfectionner professionnellement et augmenter ses compétences.

L'ECOLE SECONDAIRE EN CHINE AUJOURD'HUI

R.F.Price
La Trobe University
Bundoora, Vict.,Australie

Mon exposé cherche à placer l'école secondaire (zhongxue) face aux problèmes de la Chine en tant que pays en voie de développement et face à la discussion sur l'éducation et aux réformes résultant de la Grande Révolution prolétaire culturelle de 1966 à 1969. Il démontre que le concept de l'école secondaire est en désaccord avec les besoins de la Chine et avec les objectifs proposés par le Président Mao Tsé-tung, tout en reconnaissant que les éducateurs et les dirigeants de l'éducation en Chine même ne posent pas la question en termes aussi catégoriques.

Contrairement aux pays occidentaux industrialisés, les écoles secondaires en Chine ne se sont occupées que d'une faible proportion des enfants de ce groupe d'âge. Bien qu'il ne soit pas possible d'obtenir des données précises, il semble que 24% des enfants seulement fréquentaient ces écoles avant la Grande Révolution. Depuis lors, cette proportion a certainement augmenté, mais il n'en reste pas moins vrai que les écoles secondaires sont situées surtout dans les villes. Si 90% des enfants des villes fréquentent l'école secondaire inférieure, il faut se rendre compte que les habitants des villes ne représentent que le 1/8e de la population totale.

La Grande Révolution culturelle a reproché aux écoles à plein temps d'être académiques, sans aucun rapport avec les besoins de l'industrie et de l'agriculture et d'avoir encore élargi le fossé séparant la ville de la campagne. Selon le Président Mao, les écoles devraient avoir pour objectif de former des travailleurs animés d'une "conscience socialiste". Aussi a-t-il réclamé une réduction de la durée de la scolarité ainsi que la simplification et l'amélioration des programmes et du matériel didactique.

Après 1969, l'effort a porté sur l'établissement d'une école générale de

skills in the methodology class.

The training period for a beginning teacher continues when he enters the profession. Having gained a basic knowledge of the four language skills - listening, speaking, reading, and writing- and a sound background in general education and classroom experiences, he should consider certification an "open-ended" document. Through further formal study, travel, in-service programs, and participation in conferences and workshops, he should continue his commitment to professional growth and to the development of increased competency.

THE SECONDARY SCHOOL IN CHINA TODAY

R.F.Price
La Trobe University
Bundoora, Vict., Australia

My paper attempts to set the zhongxue, or secondary school, against the problems of China as a developing country, and against the discussion on education and the reforms resulting from the Great Proletarian Cultural Revolution (GPCR) of 1966-69. It argues that the concept of secondary school is in conflict with the needs of China and the aims set by Chairman Mao Ze-dong, while recognising that educators and leaders in China itself do not pose the question in such sharp terms themselves.

Unlike the industrial countries of the West, secondary schools in China have catered for a minority of the age-group. While good data are unobtainable estimates suggest not more than 24% attended before the GPCR. Attendance has certainly risen since then, but it remains true that schools are largely located in the towns. The statement that about 90% of city children attend junior high school must be seen against a figure of about 1/8 as the proportion of urban dwellers in the population.

The GPCR revolution denounced the full-time day schools for being academic, divorced from the needs of industry and agriculture, and exacerbating the already wide gulf between town and countryside. Mao Ze-dong emphasized the aim schools should set themselves: to train workers with socialist consciousness. He called for a reduction in the length of schooling and the simplification and improvement of curricula and teaching materials.

In the period after 1969, the emphasis has been to attempt to establish a general school of 7, or in some provinces, 9 years duration. This appears to consist of a 5-year primary school with 2 years of junior high

sept ans ou, dans quelques provinces, de neuf ans, composée apparemment d'une école primaire de cinq ans suivie d'une école secondaire inférieure de deux ans. Mais le programme ayant été modifié de façon à rapprocher les deux niveaux, il semble que la distinction n'ait plus de sens.

L'établissement d'une période de travail de deux ou trois ans entre l'école et l'enseignement tertiaire a également mis en question l'avenir des écoles secondaires d'autant plus que le diplôme de l'école secondaire inférieure est maintenant suffisant pour l'admission dans les colleges.

L'EFFICACITE ET L'INEFFICACITE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE: SITUATION ACTUELLE ET PERSPECTIVES D'AVENIR

Jacques Quignard
Institut national de recherche et de documentation pédagogiques
Paris, France

L'enseignement secondaire en France est en pleine transformation depuis 1963. Il faut qu'un système d'enseignement qui avait été conçu pour un nombre limité d'élèves soit adapté aux exigences d'une éducation de masse. Une telle transformation concerne le personnel enseignant dans l'accomplissement de son travail quotidien et soulève nécessairement des obstacles et des difficultés. Elèves, maîtres et parents ont parfois une impression d'inefficacité confuse ou aigüe.

De plus, la notion d'efficacité dans le domaine de l'éducation est ambigüe. D'une part, elle suppose l'adaptation des moyens aux fins, ces fins étant cependant rarement définies avec clarté. L'enseignement secondaire est-il un moyen de développer la personnalité tout entière, prenant ainsi le pas sur les préoccupations liées à la profession ? Ou est-il un moyen d'orienter les élèves en vue de leur futur rôle dans le cadre de l'économie ? La France semble à la recherche d'une structure qui permettrait de répondre affirmativement à ces deux questions, difficilement conciliables en ce qui concerne les programmes et les méthodes. La notion d'efficacité exige par ailleurs que le contenu et les méthodes d'enseignement soient étroitement adaptés aux besoins et aux capacités des élèves.

En vue de satisfaire à la première exigence - faire correspondre les moyens avec les fins - des mesures importantes ont été prises pour doter l'organisation scolaire d'une orientation dont la structure soit applicable dans l'ensemble du pays. La seconde exigence - adapter les programmes aux besoins des élèves - devrait être satisfaite par l'établissement d'un système assurant la liberté de choix des élèves grâce à un programme de matières à option.

school attached. But since the curriculum of both levels has been changed in ways which bring them closer together the distinction seems irrelevant.

The establishment of a 2-3 year period of work between school and tertiary college also puts the future of secondary schools in doubt, especially that junior high school graduation is at present sufficient for acceptance by the colleges.

THE EFFICIENCY AND INEFFICIENCY OF SECONDARY TEACHING IN FRANCE PRESENT SITUATION AND PROSPECTS

Jacques Quignard
Institut national de recherche et de documentation pédagogiques
Paris, France

Since 1963, the French secondary education system has been undergoing a transformation. An educational system which was conceived for a restricted number of pupils has to be adapted to the requirements of mass education. Such a transformation affects the teachers in their everyday work and necessarily raises obstacles and difficulties. Pupils, teachers and parents sometimes have a confused or acute impression of inefficiency.

The notion of efficiency in educational matters is besides ambiguous. On the one hand it implies the adaptation of means to ends, but the ends are rarely clearly defined. Is secondary education a means to develop the whole personality, thus overshadowing preoccupations with careers ? Or is it a means to orientate the pupils with a view to playing their part within the economic framework ? France seems to be searching for a structure which would enable an affirmative answer to be given to both questions, but as regards programmes and methods it is difficult to reconcile the two. The notion of efficiency, on the other hand, requires that the content and teaching methods should be closely adapted to the needs and abilities of the pupils.

To satisfy the first requirement, to make the means correspond to the ends important steps have been taken to endow the school organisation with a structure of orientation applicable to the country as a whole. The second requirement to make the syllabuses fit the needs of the pupils, ought to be satisfied through the setting up of a system to ensure free choice on the part of the pupils within a syllabus of optional subjects.

With the same concern for efficiency, French secondary education is being

Dans un même souci d'efficacité, l'enseignement secondaire en France est en pleine transformation, en vue d'assimiler les techniques modernes d'éducation, les méthodes d'auto-documentation qui caractérisent l'éducation des adultes, les recherches faites avec un enseignement axé sur le rendement.

La France vient de passer par des changements politiques importants et prépare des réformes qui auront une grande portée dans le domaine de l'éducation. Pour être efficaces, ces réformes exigeront un large appui de l'opinion publique et une confiance mutuelle entre parents et enseignants.

L'EDUCATION BASEE SUR LES COMPETENCES (*), CREATION D'UN MILIEU FAVORISANT L'EFFICACITE DE L'EDUCATION

Douglas Ray
Université de Western Ontario
London, Ont., Canada

Plusieurs facteurs ont rendu nécessaires une réévaluation de l'enseignement secondaire et sa réforme. Les récents changements sociaux, économiques et éducatifs ont montré que les programmes et les méthodes didactiques de l'école traditionnelle ne sont plus à la hauteur. Le passage à de nouvelles conceptions fait des progrès, notamment dans les pays européens, et commence à manifester sa présence aussi dans les pays moins développés.

L'éducation basée sur les compétences est considérée comme une stratégie pouvant faire apparaître des objectifs et des techniques d'enseignement mieux harmonisés avec les besoins actuels. L'influence du gouvernement central, de la communauté locale, du savant, de l'administrateur, du maî-

(*) L'éducation basée sur les compétences est une approche pour l'analyse des systèmes en vue de définir, d'articuler, d'évaluer et d'adapter les objectifs et les méthodes d'y parvenir, ainsi que les résultats scolaires. Idéalement, cette approche devrait définir ses objectifs avec une précision telle que les élèves et les maîtres puissent être certains du moment où ils les ont atteints. Autant que possible, ces objectifs devraient être liés au comportement, mais même l'aptitude à se conformer à la culture exigée peut être considérée comme relevant du comportement. D'autres processus d'apprentissage sont souhaitables parce que la répétition continue d'une partie d'un enseignement mal organisé ou mal présenté ne peut être que décourageante.

transformed to incorporate modern educational techniques, methods of self-documentation which characterize further adult education, the findings of performance objective teaching.

France has just undergone considerable political changes and is preparing far reaching reforms in the field of education. To be efficient, these reforms will require a widespread support from public opinion and mutual confidence between parents and teachers.

COMPETENCY BASED EDUCATION*: CREATING THE ENVIRONMENT FOR LEARNING EFFICIENCY

Douglas Ray
University of Western Ontario
London, Ont., Canada

Several factors have led to reappraisal and reform of secondary education. Recent social, economic, and educational developments have outmoded traditional school curricula and teaching methods. The transition to newer approaches is well advanced, e.g. in Europe, and is beginning in less developed nations.

Competency based education is viewed as a strategy for developing purposes and instructional techniques with a closer harmony to present needs. The influence of the central government, local community, scholar, administrator, teacher and pupil can all be accommodated. In theory, competency based education can be adapted to a wide range of cultures.

A review of experience with this approach establishes some of its possible

---

*Competency based education is a systems analysis approach to defining, articulating, appraising and adjusting goals, methods of achieving them, and educational results. Ideally, CBE requires purposes to be stated so precisely that students and teachers alike can be sure when they have reached the goals. Where possible, goals should be behavioral, but even the ability to recall the required learning, may be considered 'behavioral'. Alternative learning procedures are desirable because continuous repetition of a particular part of learning ineptly organized or presented would be discouraging at best.

tre et de l'élève peut aussi être conciliée. En théorie, l'éducation basée sur les compétences peut être adaptée à un large éventail de cultures.

Les expériences faites au moyen de cette approche montrent certaines des contributions qu'elle peut apporter au milieu d'apprentissage, notamment par une meilleure utilisation des ressources disponibles, en répondant mieux aux intérêts et aptitudes des différents élèves et en créant une ambiance favorable à l'efficacité de l'enseignement.

Plusieurs des limitations de cette éducation basée sur les compétences sont passées en revue. La documentation indiquée permet de discuter les points controversés du texte.

LA SOCIALISATION DES FILLES DANS LES ECOLES SECONDAIRES EN ANGLETERRE ET DANS LES DEUX ALLEMAGNE

Suzanne M.Shafer
Arizona State University
Tempe, Arizona, Etats-Unis

La socialisation des filles dans les écoles secondaires de l'Angleterre, de l'Allemagne de l'Ouest et de l'Allemagne de l'Est présente un intérêt tout spécial à l'heure actuelle. Comme d'autres, ces pays sont aux prises avec les technologies modernes et un héritage qui présupposent l'infériorité des femmes, et cherchent à redéfinir le rôle et le statut de la femme.

Leurs écoles ont été accusées de perpétuer la discrimination à l'égard des femmes, à la fois en raison de leur structure, de la composition de leurs programmes et du matériel d'enseignement utilisé, notamment les manuels. La preuve de ces critiques est facile à trouver dans les écoles britanniques et de l'Allemagne de l'Ouest. L'Allemagne de l'Est, avec ses écoles secondaires polytechniques générales de huit à dix ans, suivies par toute la jeunesse, semble s'opposer énergiquement à toute différenciation des sexes. Cela ne l'a pas empêchée de glisser sur la complexité du rôle futur des filles à leur sortie de l'école.

En suivant le programme d'enseignement secondaire, qui comprend l'éducation politique et l'éducation morale ou religieuse, les jeunes Anglaises et les jeunes Allemandes (à l'Est et à l'Ouest) sont pour l'instant socialisées dans un monde dominé par les hommes. Elles reçoivent une certaine éducation sexuelle et, dans les deux Allemagne, une formation professionnelle. En comparaison des garçons, les filles terminent moins souvent une préparation professionnelle complète, n'étudient pas autant les mathématiques et les sciences et sont moins nombreuses dans la section pré-universitaire de l'école secondaire (6th form en Angleterre, Oberstufe du gymnase en Allemagne de l'Ouest). Les garçons sont plus nombreux que les filles dans les universités (2 contre 1) de tous ces pays.

contributions to the learning environment, especially the better use of resources and greater responsiveness to different student interests and abilities, creating the environment for learning efficiency.

Several of the limitations of competency based education are reviewed. Documentation is extended to discuss controversial points within the text.

SOCIALIZATION OF GIRLS IN THE SECONDARY SCHOOLS OF ENGLAND AND THE TWO GERMANYS

Susanne M.Shafer
Arizona State University
Tempe, Arizona, U.S.A.

The socialization of girls in secondary schools of England, West Germany, and East Germany is of interest today. Like others with modern technologies and a heritage that presumes women to be inferior, these nations are enmeshed in a redefinition of the role and status of women.

Their schools have been accused of perpetuating female inequality through organizational arrangements, curricular practices, and instructional materials, especially textbooks. Evidence to this effect can readily be marshalled in reference to British and West German schools. East Germany with its 8 or 10-year general secondary polytechnic school attended by all youth appears energetically to counter sex differences. In the course of doing so, they have glossed over the complexities of future roles that girls face once they leave school.

Through the secondary curriculum including political education and moral or religious education, English, West Germany and East Germany girls are as yet socialized into a world dominated by men. They receive some sex education and, in the two Germanys, vocational education. When compared with boys, girls less often complete any vocational preparation, study less maths and science than boys, and are outnumbered by them in the pre-university segment of the secondary school in the Sixth Form in England and the Oberstufe of the West Germany Gymnasium. In all these countries boys outnumber girls at universities 2 to 1.

Pour que les écoles secondaires soient aussi bonnes pour les filles que pour les garçons, la coéducation devrait être de règle, les mathématiques et les sciences devraient être obligatoires et les filles devraient recevoir une formation professionnelle complète. Les structures administratives, le programme et les pratiques de l'enseignement devraient être débarrassés de toute discrimination de sexe. Les services de consultation et d'orientation devraient aider les jeunes filles à s'intégrer dans leur futur rôle, que ce soit à la maison, au travail ou dans la communauté en général.

LE RECRUTEMENT ET LA FORMATION DES MAITRES EN PAPOUASIE, NOUVELLE-GUINEE

Barry A.Sheehan
Université La Trobe
Bundoora, Vict.,Australie

La Papouasie a adopté le système d'éducation de ses anciens maîtres et colons; elle cherche à mettre en oeuvre la scolarité primaire pour tous, tout en favorisant progressivement la formation d'une petite élite ayant fait des études. Cependant, la scolarité est l'objet d'une admiration sans bornes aussi bien au sein du peuple que de l'administration et une pression considérable est faite pour que le nombre des élèves soit augmenté. Etant donné l'orientation du système actuellement en vigueur, le principal obstacle à cette expansion vient de la difficulté que le Gouvernement rencontre pour recruter et former un personnel enseignant capable et suffisamment nombreux.

A vrai dire, il est en somme préférable que les objectifs de l'enseignement actuel ne puissent être atteints,car le système a déjà prouvé qu'il faisait naître de faux espoirs en ce qui concerne les aspirations scolaires et professionnelles. Il en est résulté une situation de chômage chronique dans les villes et, pour beaucoup d'habitants de la campagne, une "suréducation" peu en rapport avec la vie du village et les emplois disponibles.

Si l'on entend par "efficace" un système qui réussit à former des élèves ayant une attitude positive à l'égard de la culture de leur propre société et du maintien d'un juste équilibre entre les objectifs éducatifs et les objectifs économiques, il faut constater que le système actuel n'est pas orienté sur un concept viable d'efficacité. Le Gouvernement a en effet adopté un plan économique qui donne moins d'importance à la croissance économique pour elle-même et insiste sur les valeurs de la société papouasienne et les formes indigènes d'activité économique.

Ce rapport propose l'établissement d'un système d'éducation fondé sur une

To have secondary schools serve girls more effectively, coeducation should be the rule, maths and science should be required, vocational preparation should be expected of girls, and administrative, curriculum and instructional practices should be cleansed of any sexist taints. Counselling should help girls confront the future integration of their roles at home, at work, and in the community-at-large.

THE SUPPLY AND TRAINING OF TEACHERS IN PAPUA NEW GUINEA

Barry A.Sheehan
La Trobe University
Bundoora, Vict., Australia

Papua New Guinea has adopted the education system of its former colonial masters, and aims to achieve universal primary education and the gradual expansion of a tiny educated elite. Schooling, however, has taken on all the characteristics of a cargo cult for both the administration and the people, and there is enormous pressure to increase student numbers. Given the current orientation of the system, the chief constraint to this expansion is the inability of Papua New Guinea to maintain the supply and training of adequate teaching staff.

It is, however, as well that the planned objectives cannot be met, for already the system has demonstrated its inefficiency by its contribution to unrealistic levels of educational and occupational aspirations and expectations, by feeding a situation of chronic urban unemployment, and by "overschooling" many Papua New Guineans in terms of the values of village life and the occupational opportunities available.

If "efficiency" is to be understood in relation to the success of the system in producing pupils with positive attitudes towards the culture of their society and the maintenance of a sensitive balance between educational and economic goals, then the Papua New Guinea education system is not geared to a viable concept of efficiency, since the national government has endorsed an economic plan which de-emphasizes the importance of economic growth per se and stresses the values of Papua New Guinean society and indigenous forms of economic activity.

This paper proposes the establishment of a non-formal community based

communauté non-conformiste, conservant quelques éléments de l'éducation traditionnelle, et facilité par le recrutement d'étudiants pour renforcer les cadres de l'enseignement public. De cette façon, le problème d'un déséquilibre économique débilitant créé par des objectifs éducatifs qui ne correspondent pas à la réalité pourrait être résolu.

LES SYSTEMES SCOLAIRES A PLUSIEURS ORIENTATIONS ET LE DEVELOPPEMENT INDIVIDUEL DES ELEVES

Barry A.Sheehan et Keith Simkin
Université La Trobe
Bundoora, Vict., Australie

Les responsables de la planification et de l'évaluation des systèmes scolaires ont recours le plus souvent, pour mesurer l'efficacité des écoles, aux statistiques de rendement et à un ensemble d'objectifs économiques nationaux sans rapport avec les élèves eux-mêmes. Pourtant, les déclarations relatives aux buts et aux objectifs des systèmes scolaires contiennent presque toujours des allusions à la nécessité de développer chez les élèves des attitudes positives à l'égard de la culture de leur propre société et à l'égard d'eux-mêmes en tant qu'individus conscients de leur dignité.

Ce rapport présente les résultats préliminaires d'une recherche entreprise par le Centre d'études comparées et internationales sur l'éducation de l'Université La Trobe, Victoria, Australie, sur les causes des abandons scolaires prématurés. L'enquête a porté sur un échantillon de 800 élèves des écoles secondaires urbaines approchant de l'âge minimum de fin de scolarité. Les conclusions partielles auxquelles il est fait allusion ici évaluent les effets du système scolaire sélectif du Victoria sur l'estime qu'a de soi-même l'individu et sur le rôle actif et la participation à leur propre éducation réclamés par les élèves.

Le système d'enseignement secondaire du Victoria est issu d'un modèle européen de sélection et peut être décrit par quatre types distincts qui présentent entre eux des différences importantes en ce qui concerne le milieu socio-économique des élèves, leurs aptitudes intellectuelles et leurs aspirations éducatives et professionnelles.

L'analyse des différences entre ces types, du point de vue des aspects non-cognitifs de l'éducation (estime de soi-même et désir de participation) donne les résultats suivants: a) il n'y a pas de différences marquantes entre les types en ce qui concerne l'estime de soi-même; b) il existe une relation positive entre le type d'école et la réclamation d'une participation à l'éducation; c) il existe une relation négative entre le type d'école et la possibilité de satisfaire la demande de participation des élèves.

education system, with the retention of some residual aspects of formal education and the employment of students as a cadre of public educators. In this way, the problem of meeting unrealistic educational goals which create a debilitating imbalance in the economy could be overcome.

MULTI-TRACK SCHOOL SYSTEMS AND INDIVIDUAL STUDENT DEVELOPMENT

Barry A. Sheehan and Keith Simkin
La Trobe University
Bundoora, Vict., Australia

Planners and evaluators of school systems usually measure the efficiency of schools in terms of output statistics and aggregated national economic objectives largely irrelevant to individual school pupils. However, statements of aims and objectives of school systems almost invariably include references to the need to develop positive attitudes in students to the culture of their society, and themselves as individuals of worth.

This paper reports the preliminary results of research being conducted by the Centre for Comparative and International Studies in Education at La Trobe University, Victoria, Australia, into factors associated with early school leaving patterns in a sample of 800 urban secondary school students approaching the minimum leaving age. The section of the research results reported here evaluates the effects of the selective Victorian school system on individual self-esteem and student demands for active, participatory roles in their own education.

The Victorian Secondary school system has developed from a selective European model of secondary education, and can be analysed in terms of four distinct school tracks. These tracks show marked differences in Students Socioeconomic background, intellectual ability, educational and occupational aspirations.

The paper analyses differences between tracks in the non-cognitive aspects of education (self-esteem and participatory demands). The results indicate:

a) there are no significant between-track differences in self-esteem;
b) there is a positive relationship between school track and demand for participatory education;
c) there is a negative relationship between school track and effectiveness in satisfying student participatory demands.

Le rapport signale les trois domaines suivants qui devraient encore retenir l'attention: les problèmes méthodologiques lors de l'analyse comparative des résultats éducatifs non-cognitifs; le contexte culturel de l'analyse des attitudes et des problèmes de comparaison; les implications de la pratique pédagogique dans les systèmes à plusieurs orientations.

DEMOCRATISATION ET "PROFESSIONALISATION": LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN ONTARIO ET AU QUEBEC PENDANT LES ANNEES 1960

Robert M.Stamp
Université de Calgary, Canada

L'Ontario et le Québec, les deux plus grandes provinces du Canada, ont entrepris des réformes massives de leur système d'enseignement secondaire pendant les années 1960. Dans les deux provinces, ces réformes visaient à la fois la démocratisation et la "professionalisation" de l'enseignement. Elles étaient inspirées par des pressions sociales et économiques à la fois internes et externes.

Au début de la décennie, l'école secondaire de l'Ontario avait un caractère essentiellement académique. Bien que la majorité des élèves fussent inscrits au cours préparatoire à l'université, le taux des abandons était extrêmement élevé. En septembre 1962, un programme dit de réorganisation des études fut introduit en vue d'essayer d'assurer une égalité de statut aux divers programmes d'enseignement secondaire. Mais les critiques contre le manque de souplesse de l'enseignement secondaire devenant de plus en plus vives, on entreprit en 1969 une seconde série de réformes. Les programmes différenciés cédèrent la place à des programmes préparant à un diplôme général et offrant aux élèves un large éventail de cours.

Au début des années 60, l'enseignement secondaire au Québec était divisé entre les collèges classiques privés, coûteux et jouissant d'un grand prestige académique, et les écoles secondaires officielles plus populaires mais ayant un statut moins élevé. A la suite du rapport de la Commission des parents, l'école secondaire du Québec, institution différenciée, fut transformée en une école secondaire polyvalente. Comme dans la seconde étape des réformes de l'Ontario, les élèves du Québec peuvent désormais faire leur choix entre un grand nombre de cours au lieu de suivre des programmes pré-structurés.

Dans les deux provinces, les réformes dénotent une acceptation précoce de la "professionalisation", c'est-à-dire un désir de resserrer les liens entre les programmes de l'école secondaire et les exigences du marché du travail

The paper raises three areas for further consideration: methodological issues in the comparative analysis of non-cognitive educational outcomes; the cultural context of the analysis of attitudes and problems of comparison; and implications for educational practice in multi-track systems.

DEMOCRATIZATION AND VOCATIONALISM: SECONDARY SCHOOL REFORM IN ONTARIO AND QUEBEC DURING THE 1960's

Robert M.Stamp
University of Calgary, Canada

During the decade of the 1960's Canada's two largest provinces of Ontario and Quebec undertook massive reforms in their systems of secondary education. In both provinces the reforms were pursued under the twin thrusts of democratization and vocationalism. The reforms were inspired by internal and external social and economic pressures.

At the beginning of the decade, the Ontario secondary school was predominantly an academic institution. Although the majority of pupils were enrolled in university-preparatory course, the drop-out rate was extremely high. In September 1962 the Reorganized Program of Studies was introduced in an attempt to give equal status to a number of secondary school programs. Mounting criticism of the continued inflexibility of secondary education led to a second series of reforms in 1969. Differentiated programs gave way to general diploma programs offering students a wide selection of courses.

Secondary education in Quebec in the early 1960's was split between the academically prestigious and expensive private colleges classiques and the more popularly oriented yet lower status public high schools. Following the report of the Parent Commission, Quebec's secondary school was transformed from a differentiated to a comprehensive institution - the école secondaire polyvalente. Like the second stage of Ontario's reforms, Quebec's students could now choose from a wide range of courses, rather then pre-structured programs.

The nature of the reforms in both provinces reflected an early acceptance of vocationalism, a desire to effect a closer relationship between the program offerings of the secondary school and the demands of the post-school

post-scolaire. Elles furent largement inspirées et partiellement financées par la loi du Gouvernement fédéral de 1960 sur l'assistance à la formation technique et professionnelle. Mais, vers la fin de la décennie, les responsables de la politique scolaire dans les deux provinces ont remis en question l'efficacité et la sagesse morale d'une orientation professionnelle aussi accentuée.

Quant à la démocratisation, autre caractéristique de la réforme des écoles secondaires dans les deux provinces, on s'est efforcé d'attirer dans les écoles une plus forte proportion de la population adolescente et d'y retenir les élèves plus longtemps. Vers la fin de la décennie, les deux provinces purent annoncer une augmentation importante de leur taux d'inscription et de rétention. Mais il semble que les taux de participation soient tout de même restés plus élevés parmi les enfants des familles aisées que parmi ceux qui viennent de milieux socialement défavorisés.

LA DEMOCRATIE VECUE - LE MODELE DE L'ALBERTA

Gerard A.Tersmette & Audrey Griffiths
Alberta School Trustees Association
Edmonton, Alberta, Canada

Les écoles primaires et secondaires dans la province d'Alberta dépendent de dispositions gouvernementales particulières, héritées, à peu de chose près de l'époque des pionniers. Ce système pourrait, à notre avis, servir aussi de modèle à d'autres pays, surtout là où l'on a le sentiment que le contrôle de l'éducation a passé des mains des parents à celles d'une bureaucratie centralisée.

Ce rapport décrit le système en vigueur dans la province d'Alberta, lequel dépend de commissions scolaires constituées localement, et en résume les origines et le fonctionnement à l'heure actuelle, tout en évaluant sa valeur potentielle dans un monde où la philosophie de l'éducation est beaucoup moins universelle et homogène que dans le passé, et où les parents réclament toujours plus leur mot à dire dans les décisions qui concernent la matière et la manière de l'enseignement destiné à leurs enfants.

labour market. This was largely inspired and partially financed by the federal government's Technical and Vocational Training Assistance Act of 1960. Yet by the end of the decade, educational policy makers in both provinces were questioning both the efficiency and the moral wisdom of a heavy vocational orientation.

Democratization was the second thrust underlying secondary school reforms in both provinces. There was a strong desire to accommodate a greater proportion of the adolescent population and to retain those students for longer periods of time in the classroom. By the end of the decade both provinces could boast significant increases in accommodation and retention rates. Yet it appeared that participation rates remained higher among the middle and upper classes than among the lower class.

DEMOCRACY IN ACTION - THE ALBERTA MODEL

Gerard A.Tersmette & Audrey Griffiths
Alberta School Trustees Association
Edmonton, Alberta, Canada

The people of Alberta have a mode of school governance inherited from their pioneer days which could form a model for many countries, whose people may feel that the control of education has moved from the average parent into the hands of centralized bureaucracy.

This paper seeks to describe the Alberta system of locally-elected school trustees, to give some account of its origins, its practice today, and its potentialities for a world in which educational philosophy is much less universal and homogenous than it was in the past, and in which parents are demanding an ever-increasing say in what, and how, their children are to be taught.

FAUT-IL "EXISTENTIALISER" L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ?

Juan Tusquets
Barcelona, Espagne

L'enseignement secondaire en Europe a des origines plus lointaines que celles que les manuels ont l'habitude de lui attribuer.

Laissant de côté ses racines gréco-latines et judaïques, il reste que, à partir de la création des universités vers la fin du XIIe siècle, on a vu se multiplier au sein même de ces universités et en dehors, des centres s'intercalant entre l'enseignement élémentaire et l'enseignement universitaire. Ces centres étaient caractérisés par un cléricalisme exorbitant: ils avaient pour but, pourrait-on dire, la formation du bon ecclésiastique plutôt que celle du bon chrétien.

Parallèlement, il existait des centres d'"apprentissage" pour la formation du bon artisan, du bon chevalier, etc. une fois achevée l'instruction primaire, plus répandue au Moyen-âge que pendant la Renaissance. Plutôt que de les former, on les mettait sur un moule.

La Renaissance créa des écoles secondaires (sans les appeler ainsi, bien sûr) pour les fils et même les filles de la noblesse et pour un nombre croissant d'enfants de la haute bourgeoisie. Au moyen d'un enseignement presque exclusivement humaniste au début, et ensuite plus scientifique, elles préparaient à l'entrée à l'université. De plus, se servant du même enseignement ainsi que d'autres ressources pédagogiques, elles cherchèrent à former certains "architypes": le "cortigiano", le "discreto", l'"homme du monde", le "gentleman", etc.

Comme au Moyen-âge, il existait des centres marginaux d'"apprentissage". A ceux-ci s'ajoutèrent d'autres qui ont évolué jusqu'à nos jours; ce sont les écoles d'arts et métiers, de navigation, de commerce, les écoles militaires, etc. et celles réservées à certaines activités spécifiquement féminines.

La Révolution française, notamment pendant la période girondine de la Convention, proclama l'enseignement secondaire de l'Etat que Napoléon institua et qui, tout en servant de tremplin pour entrer à l'université, se donna pour tâche de fabriquer le bon citoyen. Tout cela se faisait au moyen d'un enseignement ressassé, mémorisé et encyclopédique, dont la paternité ne revient pas en vain à l'Encyclopédie et dans lequel on trouve un nationalisme à peine dissimulé.

L'exemple donné par Napoléon fut suivi en Allemagne, en Italie, en Espagne

SHOULD SECONDARY SCHOOLS BE MORE CLOSELY RELATED TO LIFE ?

Juan Tusquets
Barcelona, Spain

Secondary education in Europe dates back much farther than text-books would lead us to suppose.

Leaving its classical and Hebrew origins aside, from the establishment of the Universities toward the end of the XIIth century, educational centres mid-way between elementary and university levels sprang up inside as well as outside the universities themselves. Such centres were extremely ecclesiastical in character - one might say that their aim was to train good ecclesiastics rather than good christians.

Alongside such institutions were "vocational" centres for the training of good craftsmen, good knights, etc., once the primary level of education had been completed. Primary education was more widespread in the Middle Ages than during the Renaissance and more concern was shown to mould pupils into a pattern than to give them a general training.

During the Renaissance, secondary schools (not, of course, so-called) were established and were attended by the sons, and even the daughters, of the nobility and, in increasing numbers, by children of the upper middle class. Through instruction, originally exclusively in arts subjects but which later included more study of the sciences, these schools prepared their pupils for university entrance and, at the same time, by supplementing this instruction in various ways, they aimed at producing certain "archetypes" such as the "courtier", the "savant", the "man of the world", the "gentleman", etc.

Peripheral "vocational" centres exist today as they existed in the Middle Ages. Some have survived since the Middle Ages, but others have appeared since and have evolved into what we know today as schools training students for arts and crafts, for commerce, for naval and military careers as well as for various specifically feminine vocations.

The French Revolution, especially during the Girondin period of the National Convention, decided that secondary education should be the responsibility of the State., a principle implemented by Napoleon. The aim of this education was to enable pupils to enter universities but also to turn out good citizens. This was to be done by repetition, memorizing and book-learning, which is, in fact, a direct descendant of the Encyclopedia of

et, plus tardivement, en Angleterre.

Les toutes récentes réformes, qui semblent bien "actuelles" sont en fait "anachroniques" dès leur naissance. Nous tenons à reconnaître qu'elles facilitent pour l'adolescent l'information des possibilités professionnelles de plus en plus nombreuses et l'aident à découvrir celles qui conviennent le mieux à ses aptitudes. Simultanément, dans de nombreux pays, il reçoit une éducation sexuelle. Il semble que ces objectifs soient les seuls: acquérir le bagage nécessaire pour devenir un bon professionnel - grâce à l'université et à d'autres institutions - et devenir convenable sexuellement.

Toutefois, les problèmes qui emprisonnent et qui acculent tout adolescent peuvent-ils se résumer à ces deux aspects ? Est-il admissible que l'on s'étende sur tant de "thèmes" tout en se limitant à si peu de problèmes ?

Cette communication s'achève par un essai de catalogage et de classification des problèmes essentiellement humains sur lesquels l'enseignement secondaire devrait jeter une lumière pour que l'adolescent apprenne à les résoudre par lui-même.

DEUX COURANTS D'IDEES PHILOSOPHIQUES ET TRADITIONNELS VISANT A DIMINUER LE GASPILLAGE DANS L'ENSEIGNEMENT AUX ETATS-UNIS: LES REFORMES POUR UN MEILLEUR RENDEMENT ECONOMIQUE CONTRE LES REFORMES POUR UN ENSEIGNEMENT HUMANISTE A CHOIX

Arthur G.Wirth
Washington University
St.-Louis, Miss., Etats-Unis

Cet exposé examine les tensions existant entre deux tendances traditionnelles destinées à réduire le gaspillage existant dans l'enseignement secondaire aux Etats-Unis, tendances qui se sont manifestées au cours du XXe siècle. Le problème est que l'Amérique technologique a des besoins énormes qui font pression dans deux directions opposées: 1) le besoin en personnel spécialisé très bien préparé pour répondre aux exigences techniques et sociales; 2) le besoin pour l'individu de se réaliser pleinement en tant que personne. Le problème en jeu est de savoir si les écoles doivent servir les besoins de l'efficacité technocratique ou si elles peuvent aider à humaniser la vie dans une société technologique. Il n'est pas possible de prendre des décisions quant à la manière d'augmenter l'efficacité de l'enseignement secondaire avant d'avoir mis au clair quelle sorte de "gaspillage" on désire éliminer. Il y a lieu de distinguer actuellement entre les

the French philosophers and which, furthermore, involves a barely concealed nationalism.

Napoleon's example was followed in Germany, Italy, Spain, and, later, in England.

The recent reforms which seem extremely up to date, were, in fact, outmoded at their very beginning. We admit that it is easier now for adolescents to learn about the ever-increasing vocational possibilities and to discover those which are best suited to their ability. In many countries, they are also given sex education. The only aims seem to be: to give the adolescent the necessary professional or vocational qualifications, through university or other training and to give him adequate sexual information.

But are these the only problems which surround and harass the adolescent ? Is it acceptable to deal with so many subjects but with so few problems ?

The article ends with an attempt to list and classify the specifically human problems which should be "aired" in the course of secondary education so that the adolescent may be led to reach a solution for himself.

TWO PHILOSOPHICAL TRADITIONS FOR 'REDUCING WASTE IN EDUCATION' IN THE U.S.A.: BUSINESS EFFICIENCY REFORMS VS. HUMANISTIC ALTERNATIVE EDUCATION REFORMS

Arthur G.Wirth
Washington University
St.-Louis, Miss., U.S.A.

The paper examines the tensions between two traditions for "reducing the wastes" of universal secondary education in the U.S.A. during the twentieth century. The dilemma is that technological America has powerful needs which pull in opposing directions: 1) The need for highly trained personnel to meet technical and social efficiency needs; 2) The need to realize selves more fully as persons. The value issue is whether schools are to become servants of technocratic efficiency needs or whether they can help to humanize life under technology. Meaningful decisions about increasing efficiency in secondary education can be made only if we clarify what type of "waste" to eliminate. In the current scene it helps to distinguish between the values and techniques of a business efficiency tradition vs. the case for alternative educations to reduce the "waste" of the young in mass, bureaucratic schooling.

valeurs et les techniques propres à la tradition d'efficacité dans le monde des affaires et la tendance en faveur d'enseignements à choix destinés à réduire le gaspillage des jeunes dans une scolarité bureaucratique de masse.

Au début du XXe siècle, le modèle d'une éducation pour l'efficacité dans les affaires était conçu selon les méthodes de Taylor d'analyse du coût dans l'industrie. Ces dernières années, certains préconisent des systèmes d'analyses techniques plus sophistiqués: la "rentabilité" en éducation, des modèles d'instruction basés sur les performances, l'évaluation des maîtres (rating) basée sur les performances.

John Dewey fut le premier champion de la tradition humaniste progressiste. Il déplorait le manque de contact avec la vie même des enfants du programme des écoles urbaines, cause de "gaspillage dans l'éducation". Il voulut mettre l'accent sur une éducation qui recherche sa signification au moyen de la recherche individuelle. Les pionniers de la tradition progressiste furent soutenus plus tard par des psychologues humanistes, comme Erich Fromm qui préconisa un remaniement des institutions scolaires en vue de soutenir des valeurs "saines", et Abraham Maslow qui réclamait l'actualisation de l'éducation par l'individu. Plus récemment, James Coleman, dans son ouvrage Youth: Transition to Adulthood, a démontré que les écoles secondaires n'ont pas rempli leur rôle qui était d'aider les jeunes à "mûrir". Il demande que soient créées de nouvelles "inventions sociales".

Les écoles secondaires publiques dites "alternatives", qui se développent depuis dix ans répondent à cette tendance. Ce rapport décrit brièvement quelques caractéristiques de ces écoles, leurs qualités, leurs défauts et leur rôle en tant que facteurs d'économie . Notre opinion est que les systèmes d'analyses techniques peuvent se justifier et rendre des services, à condition qu'ils soient subordonnés aux valeurs humanistes progressistes.

In the early twentieth century the business efficiency model in education was patterned after Taylorist cost analysis techniques in industry. In recent years there have been those who promote sophisticated systems analysis techniques of industry: "accountability" in education, performance based models of instruction and performance based rating of teachers etc.

John Dewey was the earliest spokesman for the progressive humanist tradition. Dewey deplored the isolation of the content of urban schooling from the lives of children which led to "waste in education". He called for an emphasis on education as meaning-seeking through personal inquiry. The early progressives received later support from humanistic psychologists like Erich Fromm who called for a reconstruction of institutions to support "sane" values from Abraham Maslow who called for self-actualizing emphases in education. Most recently James Coleman in Youth: Transition to Adulthood has argued that secondary schools have failed as the primary instruments for assisting the maturation of the young. He calls for the creation of new social inventions.

One response, within the last decade, has been the appearance of public alternative secondary schools. The paper examines briefly some of the features of such schools - their strengths, weaknesses and possibilities for effecting economies. The position is argued that systems analysis techniques may be justifiable and appropriate if subordinated to progressive-humanist values.

LE NOUVEAU SYSTEME D'ADMISSION DANS LES ECOLES SECONDAIRES DE SEOUL ET DE PUSAN, 1973

Hyung-Jin Yoo
Université Han-Yang
Seoul, Rép. de Corée

En 1973, le Ministère de l'éducation a pris des mesures pour standardiser l'enseignement dans les écoles secondaires des grandes villes et éliminer plusieurs problèmes chroniques dus, au cours des années précédentes, au système extrêmement compétitif des examens d'admission.

Le nouveau système doit contribuer à diminuer la tension qui accompagnait ces examens, épreuve redoutable pour les élèves, en particulier pour ceux qui aspiraient à entrer dans les écoles les mieux cotées. Il supprimera aussi l'étiquette très convoitée par les écoles urbaines d'"école de première classe".

On a reproché à l'ancien système de créer chez les élèves aussi bien que chez leurs parents une angoisse physique et mentale telle qu'elle risquait de compromettre la santé des jeunes gens qui se préparaient à ces examens.

Dans son exposé, l'auteur essaie d'analyser les difficultés causées par l'ancien système compétitif d'examens et de décrire les effets positifs de cette réforme révolutionnaire de l'enseignement secondaire aussi bien que les problèmes que posera son application. Des comparaisons sont faites avec d'autres pays, en particulier avec le nouveau système d'admission adopté par les autorités de Tokyo (Japon) pour résoudre des difficultés analogues.

NEW ENTRANCE SYSTEM FOR HIGH SCHOOLS IN SEOUL AND PUSAN - 1973

Hyung-Jin Yoo
Han-Yang University
Seoul, Korea

The Ministry of Education here took measure for standardization of high school education in large cities in 1973 to eliminate many chronic problems stemming from the extremely competitive entrance examination system of the previous years.

The new system has been designed to ease the strain of the ordeal of highly competitive examinations for the students, especially those applying for the better-rated schools. It will remove the much-coveted label of the first-rate school from among the urban schools.

The past system was critisized for causing widespread physical and mental agony to the students as well as their parents, impairing the health of the youth preparing for the examinations.

In this paper, the author tries to analyze the problems caused by the highly competitive examination system of the past and describe the positive effects as well as problems that are anticipated with application of this revolutionary reform of secondary education. In the course of the paper, comparative study will be carried out especially with the new entrance system employed by Tokyo authority, Japan, to cope with similar difficulties.

Présidents des séances plénières	Chairmen of plenary meetings
Lionel Desjarlais	Brian Holmes
Leo Fernig	Joseph Katz
Chadly Fitouri	Robert Lawson
Pierre Furter	Kyu Whan Lee
Masunori Hiratsuka	Gerald H.Read
Animateurs des groupes	**Groups' "animateurs"**
Yuri Alferov	Shin L.Kong
Abdul A.Al-Rubaiy	Robert F.Lawson
Arnold Anderson	Kym Hwan Lee
Jean Edna Blackburn	Douglas Ray
Allan Robert Crane	Raymond Ryba
Michel Debeauvais	Kim Sebaly
Maurice Debesse	Suzanne M.Shafer
Avigdor Farine	Robert M.Stamp
Peter Hackett	Robert H.Truman
Charles Christian Hauch	Juan Tusquets
Richard D.Heyman	Alexandre Vexliard
Denis Kallen	Hyung-Jin Yoo
Secrétariat du Congrès	**Congress' Secretariat**
Hoang Bao (BIE/IBE)	Anne Hamori (Conseil mondial/ World Council)
Duyen Bao	Gabrielle Hausseman
Phuong Loan Do-Thi	Van-Trong Mai
Béatrice Grandchamp	Aurelia Viddinoff
Léon Milesi (BIE/IBE)	
Interprètes	**Interpreters**
V.Bouladon	N.Himly
Ludovic Cerrens	Simone Zwerner
Conseil oecuménique des Eglises	**World Council of Churches**
Charles Day	Jean Mosiman
William B.Kennedy	Phyllis M.Saunders

PARTICIPANTS

AGHALI Mohamed
55, Bld. Jourdan (M.P.F.)
F - 75690 Paris Cedex 14

AKRIDGE Radford A.
212 Cottage Lane
Nashville, Tennessee 37214
(Clover Bottom Develop.Center)

ANDERSON Arnold C.
University of Stockholm
Fack,S-104-05, Stockholm 50,Sweden
(Institute for the Study of International Problems in Education)

ANDERSON Bernice
809 N.Mill St., Salem,Ind.47167
(Salem High School)

AL-RUBAIY Abdul A.
1361 Stratford R., Kent,Ohio 44240
(University of Akron, Ohio)

ANDREWS Jean G.
403, Mindy Drive,Largo, Fl.33540
(U.S. Public Health Service)

ATKYNS Glen C. & Mrs. Syme
83 Brookside Lane, Mansfield
Center, Conn. 06250
(University of Connecticut)

ASHWORTH Joseph & Mrs.Jean
1578 Quine Ave, Atwater,Calif.95301

BAECHLE Mary
104 Minnie St.
Crystal Lake, Illinois 60014

BAGUNYWA Arthur
National Curriculum Develop.Centre
P.O.Box 7002
Kampala, Uganda

BANNING Anita
560 Madison Ave, San Bruno,Cal.94066

BANOVITCH Alexandre
B.P.1263,Lubumbashi, Rép.du Zaïre
(Université nationale du Zaïre)

BARR Antoinette
868 Kenwick Road,Columbus,Ohio 43209
(Capital University)

BARUTWANAYO J.Bakari
Institut d'études du Développement
24 rue Rothschild, 1211 Genève

BAUER Harold
845 Montere Rd.
S.Pasadena, California 91030

BECKER Mariana
6568 Stoney Point South
Norfolk, Virginia 23502
(Norfolk Public Schools)

BELL Donna B.
1705 Golfview, Urbana, Ill.61801

BENAVENT José A.
C.Aparicio Albiñana 11,8ª
Valencia - 15, Spain
(University of Valencia)

BEN HAMIDA Rachid
63, rue des Pâquis, 1211 Genève

BERESFORD Harold B.
18 Surrey Crescent
Palmerston North, New Zealand
(Massey University)

BIRCH Daniel & Mrs. Arlene
3047 Lazy A. St., Port Coquitlam, B.C.
(Simon Fraser University)

BISHARA Adly Fouad
3, Avenue de Budé (Aprt.311)
1202 Genève
(Union Internationale des Télécommunications)

BLACKBURN Jean E.
78 Allings Avenue, Glenunga
South Australia 5064
(Schools Commission)

BLANCHARD Dagny
125 Main Street
Port Washington, N.Y. 11050
(Pace University)

BLATFRIC Helen
4340 Ridgewood Road
Akron, Ohio 44321
(Akron Public Schools)

BOCHE Herbert
738, E.Wilson,Orange,Calif.92667

BORBONES Carmen
Calabria, 164-sact.-2ª
Barcelona - 15, Espagne
(Instituto de Pedagogía Comparada)

BRANDON James W., Sr. & Mrs. Mary
5424 Kenmore Lane
Orlando, Florida 32809
(Oak Ridge High School)

BRANDON James W., Jr.
5424 Kenmore Lane
Orlando, Florida 32809

BREUMMER Rick
689 Bay View Drive
Aptos, California 95003

BRIGGS James Walter & Mrs.
9147 - 72nd Avenue
Edmonton, Alberta, T6E ZY1, Canada
(Glenrose School Hospital)

BRODERICK Charles R. & Mrs.Sandra
416 Kaelin Drive
Louisville, Kentucky 40207
(Norton Elementary School)

BURNS Robin J.
13/869 Drummond Street
North Carlton, Vict.3054, Australia
(La Trobe University)

CAMPBELL Mary E.
116 West North Street
Delphi, Indiana 46923
(Hillcrest Elementary School)

CARSON J.Oliver
676 Chickadee Lane
Stratford, Conn. 06497
(Board of Education)

CARSON Doris B.
676 Chickadee Lane
Stratford, Conn. 06497

CAUDELL Jeannette E.
1161 Starling Avenue
Miami Springs, Florida 33166

CHALECKI Richard B.
1730 Isabella St.
Evanston, Illinois 60201
(Mayfair College)

CHAMBERS Merritt M.
311 S.Main Street, Apt.14
Normal, Illinois 61761
(Illinois State University)

CHAMBERS Richard & Mrs.Eleonor
3323 Westmoreland N.W.
Canton, Ohio 44718
(Malone College)

CHAMPION Jacques
2, rue Très-Cloitres
38000 Grenoble, France
(Institut de Psychologie)

CHRISTOF Rose
808 W. Lenox
Springfield, Illinois 62704
(Lincoln Land Community College)

CHRISTOFF Daniel
11,ch. des Fleurettes
1007 Lausanne (VD)
(I.A.I.P.L.)

CLEARY Edward R. & Mrs. Mary
R.D.No.1
Glen Mills, Pennsylvania 19342
(West Chester State)

COCKERILLE Clara E.
165 Beechwood Road
New Wilmington, Penna.16142
(Westminster College)

COE Albert B. & Mrs. Johnnie
1560 N.E. 127th Str. Apt.211
North Miami, Florida 33161

COGER Rick
208 North Fair Street
Xenia, Ohio 45385
(Wilberforce University)

COGGINS Robert S. & Mrs.
38, Clifford Way, Valley View
5093 S.A. Australia
(Salisbury College of Advanced Ed.)

COLLIER Juanita
1300 Lafayette East, Apt. 2809
Detroit, Michigan

COLON Luis V.
P.O.Box 761
Arecibo, Puerto Rico 00612
(Department of Education)

COLON-SIVERIO Ana Rosa
P.O.Box 761
Arecibo, Puerto Rico 00612
(Department of Education)

COMBES Miriam J.
2408 S. 85th E.Avenue, Apt.N°22
Tulsa, Oklahoma 74129

CONNELL William F.
84 Bay St. Beauty Point
Sydney, N.S.W., Australia 2088
(University of Sydney)

COON Lois
125 N. Erie
Wichita, Kansas 67214

COOPER Mary K.
143 N.Grant Avenue
Kittaning, Penn. 16201
(Armstrong School District)

CRANE Allan R.
13 Garibaldi St.
Armidale, N.S.W., Australia 2350
(University of New England)

CRESTO Joseph
1620 Wisconsin Ave
Redding, California 96001

CUNNINGHAM Judy
R.R. No.1, Box 287
Rockton, Illinois 61072
(Harlem High School)

DAMUSIS Vytenis
16512 Brockton Lane
Oak Forest, Illinois 60452
(Purdue University, Hammond, Ind.)

DAVISSON Elizabeth W.
1112 Flemming Avenue
Fairmont, West Virginia 26554

DEBEAUVAIS Michel
11, rue Pierre Demours
75017 Paris, France
(Université de Vincennes)

DEBESSE Maurice
2, Square François Couperin
92160 Antony, France
(Université de Paris)

DECKER Margaret F.
940 Boyd Park Road
Fairmont, West Virginia 26554

DESJARLAIS Lionel
1684 Rhodes Crescent
Ottawa (Ontario) KIH 5S9
(Université d'Ottawa)

DILLE Ralph G.
Williamsburg 1-B, Bennett Parkway
Hornell, New York 14843
(Alfred State College)

DILLE Jeane L.
Williamsburg 1-B, Bennett Parkway
Hornell, New York 14843

DOLLAHAN June Richey
1806 State Street
Lawrenceville, Illinois 64239
(Vincennes University)

DOUGHERTY Florence
4430 Cottage Grove Road
Uniontown, Ohio 44685
(Green Local Schools)

DUNLAP Susanne L.
7085 Santa Irene Circle, Apt.109
Buena Park, California 90620

ECHOLS Katie Sue
P.O.Box 928
Harrisonburg, Virginia 22801

EDENS Ruby E.
Box 2612, North Carolina
Greenville, N.C. USA 27834
(East Carolina University)

EDWARDS Clara M.
224 West Road
Cortland, New York 13045
(Cortland Board of Education)

EGGERTSEN Claude A.
1044 Ferdon
Ann Arbor, Michigan
(University of Michigan)

EICK Ronald E.
215 Clarck Street
Mankato, Minnesota 56001
(Mankato State College)

ELLIOTT Ellen M.
5905-C Bayshire Road
Springfield, Virginia 22152
(Thomas Jefferson High School)

ENDERS Donald E.
125 N. 27th Street
Camp Hill, Pennsylvania 17011
(Bloomsburg State College)

ENDERS Matilda
125 N. 27th Street
Camp Hill, Pennsylvania 17011

ERGANG Florence
1644 Midland Avenue
Highland Park, Illinois 60035
(Lincoln School)

ERGANG George K., Sr.
1644 Midland Avenue
Highland Park, Illinois 60035
(Elk Grove High School)

FARINE Avigdor
8140 Atherton St.
Montreal, Canada H4P 1Z3
(University of Montreal)

FATHERS Victor Robert
3410 Avondale Cres.
Windsor, Ontario, Canada N9E 1X7
(University of Windsor)

FIENE Jean E.
6 Dartmuth Drive
Atco, New Jersey 08004

FIENE W.Fred
6 Dartmuth Drive
Atco, New Jersey 08004
(Camden Manpower Develop.Trng.Ctr.)

FRON Joan A.
8236 W. Belmont Avenue
Chicago, Illinois 60634
(Chicago Board of Education)

FURTER Pierre
Ch. Tulipiers 5
1200 Genève
(Université de Genève)

FURMAN Andrea
4485 Waterloo Road
Atwater, Ohio 44201

GETTS Edith
118 South Fifth Street
Indiana, Pennsylvania 15701

GETTS Paul R.
118 South Fifth Street
Indiana, Pennsylvania 15701

GILCREST Jeanne
7748 Diagonal Road
Kent, Ohio 44240

GIPSON Joella
8591 Riverside Drive East
Windsor, Ontario, Canada
(Wayne State University)

GLOWKA Detlef
1, Berlin 33
Lützelsteiner Weg 30, Germany
(Max-Planck Institut für Bildungs-
forschung)

GODLER Zlata
48 Melrose Ave., Hamilton
Ontario, Canada

GONZALEZ-HERNANDEZ Angel
c/o Amadeo de Saboya - 24 - 9ª
Valencia, 10, Spain
(University of Valencia)

GORE Virginia M.
1424 W.Grove Road
Decatur, Illinois 62521

GREEN Mary K.
Calgary Roman Catholic Separate
School District No.1, 300 6th Ave.
S.E.Calgary 21/264-1610/Alta, Canada

GRIFFIN Carol J.
209 Leawood Drive
Lexington, Kentucky 40502
(Comprehensive Care Center)

GRIFFIN Willis
209 Leawood Drive
Lexington, Kentucky 40502
(University of Kentucky)

GRIFFITHS J.R.
154 Fortescue Avenue
Seaford, Victoria 3198, Australia
(State College of Victoria)

GRIFFITHS G.Audrey
Box 1247, Leduc, Alberta, Canada
(Alberta School Trustees' Association)

GROTNAESS Ivar & Mrs.
Frichs GT. 3-5, Oslo 3, Norway
(Pedagogisk Seminar)

GUILE Sheldon
R.D. No. 1-63
Owego, New York, 13827

GUILLAUDEU Floyd O, Jr.
277 Harmony Road
Middletown, N.J. 07748
(Thorne Junior High School)

HACKETT Peter
School of Education
University of Virginia
Charlottesville, Virginia 2290

HAFNER Margaret Ann
1198 Royal Glen Dr. No.222-C
Glen Ellyn, Illinois
(Kent State University)

HAHN Ki Un
62-5 Junja-dong
Sungdong-ku, Seoul, Korea
(Seoul National University)

HALL Frances C.
995 S. Elm Avenue
Kankakee, Illinois 60901

HALL Ruel E.
995 S. Elm Avenue
Kankakee, Illinois 60901

HALSALL Elizabeth
The Cottage, Ferry Road
Wawne, Hull, England
(University of Hull)

HANLEY Floyd
106 East Elm
Thorp, Wisconsin 54771
(Thorp High School)

HANLEY Mary
106 East Elm
Thorp, Wisconsin 54771

HAUCH Charles Christian
5418 North 21st Street
Arlington, Virginia 22205
(U.S.Office of Education)

HAZELL Neville John
15, Lorinya St.Mt. Gravatt
Brisbane, Australia 4122
(Mt.Gravatt Teachers College)

HENDERSON Elizabeth E.
218, Meadowbrook Drive
New Wilmington, Pa. 16142

HENDERSON Joseph R.
218, Meadowbrook Drive
New Wilmington, Pa. 16142
(Westminster College)

HESS Anton B.
412 Deerfield Road
Camp Hill, Pa. 17011

HESS Margaret L.
412 Deerfield Road
Camp Hill, Pa. 17011

HEYMAN Richard D.
4208 Van Dyke Place N.W.
Calgary, Alberta, Canada T3A 0J8
(University of Calgary)

HICKS Charles R.
1016 S. 22nd Street
Lafayette, Indiana 47905
(Purdue University)

HIRATSUKA Masunori
1-5-44 Takanawa, Minatoku
Tokyo, Japan
(National Institute for Educational Research)

HOLLETT Linda
C102 Janeway Apts.
St.John's Newfoundland, Canada
(Memorial University, St.John's)

HOLMES Brian
52 Barnsbury St.
London, N.E., England
(University of London)

HUFNAGLE Robert V.
R.D. 2, Box 222
Oberlin, Ohio 44070
(Midview High School)

HUFNAGLE Wilma
R.D. 2, Box 222
Oberlin, Ohio 44070
(Firelands Schools)

ITO Ryoji
Ichigaya House 204
Yakuoyi 39
Shinjyuku-ward, Tokyo
(Asian Cultural Centre for UNESCO)

JACOBS Elaine J.
4303 Byrd Street
Flushing, New York 11355

JENKINS Lucile
815 Benoni Avenue
Fairmont, West Virginia 26554

JOCHEN Albert E., Sr.
R.D. No. 1, Box 267
Bloomsbury, New Jersey 08804
(VOTECS)

JOHNSON William H.E.
One Forbes Terrace
Pittsburgh, PA. 15217
(University of Pittsburgh)

JONES George W., Jr.
300 W. 37th Street
Norfolk, Virginia 23508

JONES Phillip E. & Mrs.
115 Brown Street
Armidale, N.S.W. 2350, Australia
(University of New England)

JONES Phillip Worner
c/o Collège Franco-britannique,
63, Cité Internationale
9 Boulevard Jourdan
75690 Paris 14e
(University of Pittsburgh)

JORDAN Anne Saunders
3104 Monument Avenue
Richmond, Virginia 23221
(Virginia Commonwealth University)

JUDY Chester J. & Mrs.
7610 Vinewood Court
San Antonio, Texas 78209

KALLEN Denis
Pedagogisch-Didactisch Instituut
Universiteit van Amsterdam
Prinsengracht 225
Amsterdam C, Netherlands

KAPITANOFF Jerome, John
133 Hillcrest Avenue
State College, Pennsylvania 16801
(Pennsylvania State University)

KAPITANOFF Lorraine T.
133 Hillcrest Avenue
State College, Pennsylvania 16801
(Pennsylvania State University)

KIMURA Hiroshi
1-201, Kyoshoku-jutaku, Owadashinden
Yachiyo-shi, Chiba-ken, Japan
(Funabashi Upper Secondary School)

KING Carl
2190 Boston Road
New York, Bronx, New York 10462
(New York City Board of Education)

KING Rhoda O.
2190 Boston Road
New York, Bronx, New York 10462
(F.B.Ashplant and Company)

KING Edmund J.
40 Alexandra Road
Epsom, Surrey, England
(University of London King's College)

KING Mildred A.
P.O.Box 306
Shawsville, Virginia 24162

KLAPSTEIN Earl
1635 N.E. Country Club Avenue
Gresham, Oregon 97030
(Mt. Hood Community College)

KLAPSTEIN Viola
1635 N.E. Country Club Avenue
Gresham, Oregon 97030

KLAPSTEIN Janet Ann
1635 N.E. Country Club Avenue
Gresham, Oregon 97030
(University of Oregon)

KLIPPERT Sara C.
1350 N. Howard St.
Akron, Ohio 44310

KNIGHT Earle W.
504 Mill Street
Ellisville, Ms. 39437

KNIGHT Tellie
504 Mill Street
Ellisville, Ms. 39437

KOCZKA Janos
1046 Budapest. Papp József tér 12.II.2
Hungary
(Department of Inf. and Comparative Education)

KONG Shin L.
Chinese University of Hong Kong
Hong Kong

KOUTSIMOUKA Abel
7 rue du Beulet
1203 Genève

KUNKEL Bernadine
804 Cass St.
La Crosse, Wisconsin 54601
(University of Wisconsin)

LALLY John Ronald
220 Edgemont Drive
Syracuse, New York 13214
(Syracuse University)

LALLY Gail Scott
389-6 University Village
Gainesville, Florida 32612

LAMPERT Dorothy
3741 Sleepy Hollow
Wichita, Kansas 67208
(Wichita State University)

LAVEINE Iona L.
890 West Mt.Pleasant
West Burlington, Iowa 52655
(Southeastern Community College)

LAWSON Robert F.
3208 Utah Drive N.W.
Calgary, Alberta, Canada T2N 4A2
(University of Calgary)

LAYCOCK Frank
172 Shepherd Circle
Oberlin, Ohio 44074
(Oberlin College)

LEACH Arthur Alexander
37 Mager Drive, West Winnipeg 8
Manitoba, Canada
(Fort Garry School Division Office)

LEE Kyu Kwan
58-803 Yoido-Dong Ika
Yongdongpo-Ku, Seoul, Korea
(Ewha Womans University)

LEE William Bradley & Mrs.
6201 Niederjosback/TS
Schulstrasse 9, Germany
(University of Southern California)

LEFEVRE Bette June
6757 16th Terrace N. No. 185
St.Petersburg, Florida 33710
(Music Dept. School Board of Pinellas County)

LEONARDUZZI Alessandro
via Cordaroli 22/1
34135 Trieste, Italy
(University of Trieste)

LERNER Sylvia M.
6933 N. Kedzie, Apt. 405
Chicago, Illinois 60645
(Hout School)

LEVINE Louis G.
3609 Raymont Blvd.
Cleveland, Ohio 44118
(Collinwood High School)

LIPKIN John P.
Box 293, MacDonald College P.O.
Quebec, Canada
(McGill University)

LOCKE Melvin
15555 La Monde St.
Hacienda Hgts, California 91745

LONG Ruth A.
36 Rae Ave, Needham, Mass.02192

LOWE John
43 Bd. Pasteur, F-75015 Paris
(OECD)

LYNCH James
14, Chetwynd Drive, Bassett
Southampton 502 3HZ, England
(Southampton University)

MACDONALD Robert
22 Kumberlee
Chico, California 95926

MALDONADO-RIVERA Manuel
McKinley G-26, Urb.Parkville
Guaynabo, Puerto Rico 00657
(University of Puerto Rico)

MALINOWSKI Halina W.
46, chemin des Coudriers
1211 Genève

MANTYLA Edith M.
10-M University Park
Holyoke, Mass. 01040
(Springfield Technical Community College)

MANZAZA Musula
Institut d'études du développement
24, rue Rothschild, 1211 Genève 14

MAPLE Robert & Mrs. Bernice
353 Crescent Drive, Sycamore, Ill.60178
(Northern Illinois University)

MAPLE Roberta
353 Crescent Drive
Sycamore, Illinois 60178

MASSON William J. & Mrs. Geneviève
1423 Margaret Lane
DeKalb, Illinois 60115

MCDONALD Michael
119 Church Street
Weston, Ontario M9N 1N6, Canada
(Board of Education for the Borough of York)

MCGRATH Francis J. & Mrs. Suzan
5543 North Spaulding Avenue
Chicago, Illinois 60625
(Chicago City College)

MCHENRY Robert & Mrs. Dorothy
2033 Montecito Avenue
Santa Rosa, Calif. 95404

MCKAY John
1258 Austin St., Fremont, Calif.94538

MATHEWS Basil
211 Jasmine
Fairfield, California 94533

MELTON Doris E.
5241 Monroe Drive
Springfield, Virginia 22151
(Thomas Jefferson High School)

MERCER MCCOLLUM Jean E.
348 Patterson Avenue
Akron, Ohio 44310
(O.H.Somers Elementary School)

MESSERSMITH Edith C.
8229 E. 96th,Indianapolis,Ind.46256

MEYERSON Daniel & Mrs. Jean
3907 Grove Ave
Palo Alto, California 94303

MILLER Carol
6342 Hollister Drive, Apt.1932
Indianapolis, Indiana 46224
(Indiana University)

MITTER Wolfgang
1m Rosengaertchen 43, D-637 Oberursel
(Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung)

MORGAN Armina
Ministry of Education
Monrovia, Liberia

MORRISON Helen B.
104 Caroline Drive
St.Clairsville, Ohio 43950
(St.Clairsville High School)

MORRISON Harry D.
24 Av.Perrault, St.Anne-de-Bellevue
Quebec, Canada
(McGill University)

MURPHREE Betty Jo
46 Aberdeen Road, Avondale
Salisbury, Rhodesia
(University of Rhodesia)

NASSIF Ricardo
Calle 47 N°305(9°B) La Plata,Argentina
(University of La Plata)

NEATROUR Elizabeth B.
1440 Valley St.,Harrisonburg,Virg.22801
(Madison College)

NELL Wilhelm L.
12 Paul Sawer Street, Rozendal
Stellenbosch, Cape Province
Rep. of South Africa
(University of Stellenbosch)

NOSTRAND Geraldine S.
Cranbury Neck Road
Cranbury, New Jersey 08512
(Cranbury School)

NOVAK Glynis E.
59 Pasco Road
Indian Orchard, Mass. 01051
(University of Massachusetts)

OKOT Yekosani Y.
Ministry of Education
Central Inspectorate, P.O.Box 3568
Kampala, Uganda
(Ministry of Education)

OLDAKER Gladys
408 E.Main Street, Box 437
Hebron, Ohio 43025

OPPER Susan L.
117-D Harmon St.,Charlottesville,Virg.

ORIZIO Battista
Traversa di via Vittorio Veneto 3
25100 Brescia, Italy
(Università Cattolica, Brescia)

PEARMAN Verna S.
POBox 186,Shawsville,Virginia 24162

PENDLETON Mary R.
501 South Gate Drive
Blacksburg, Virginia 24060
(Blacksburg High School)

PERRY Vera E.
1101 Mary Peake Blvd.
Hampton, Virginia 23366
(Norfolk State College)

PETERSON Harriet
254 Jefferson Road
Princeton, New Jersey 08540

PENISTER Allan O. & Mrs.
7231 West Linvale Place
Denver, Colorado 80227
(University of Denver)

PHILLIPPS Roy W.
Apt.G31, Wenner-Gren Center
166 Sveavägen, S11346, Stockholm
(University of Stockholm)

PLEASANT Ethel W.
105, White Str.,Lexington,Virg.,24450
(Natural Bridge High School)

PUGH David R.
c/o Brades Farm
Farleton, Nr.Lancaster U.K. LA2-9LF
(University of Alberta)

QUIGNARD Jacques
8 av. Vincent d'Indy
F - Paris 12e

RACKAUSKAS John A.
1204 So.Richmond,Chicago,Ill.60629
(Chicago State University and
University of Ottawa)

RATCLIFF John P.
Route 3, Box 319, Orchard Drive
Proctorville, Ohio 45669
(South Point Local School District)

RAY Douglas W.
16, Cumberland Cres.
London N5X 1B6, Canada
(University of Western Ontario)

READ Gerald H.
1158 Pin Oak Drive
Kent, Ohio 44240
(Kent State University)

REGUZZONI Mario, Padre
Piazza San Fedele, 4
20121 Milano, Italy
(Centro Studi Sociali)

ROBERTS Stephen
2828 Roweana Ave,Apt.19,Los Angeles

ROGERS Ruth M.
558 Highland Avenue
Dunedin, Florida 33528

ROULSTEN James
749 Edwards Lane
Paradise, California 95969

ROWE Henry A.
303 53rd Street
Virginia Beach, Virginia 23451
(Paul D.Camp Community College)

RUBAK Jack
4350 Wexford Road
Indianapolis, Indiana 46226
(Defense Information School)

RUIZ BERRIO Julio
Coslada, 7 - Madrid - 28, Spain

RYBA Raymond
42, Moss Lane
Sale, Cheshire, England
(Manchester University)

RYDER Caroline A.
7480 Murray Drive W.
Clay, New York 13041
(Webster School)

SALLES Jean-Louis
12, rue Antoine
F - 38400 St.Martin d'Hères

SAVAGE Marcina E.E.
5322 E. 30th Pl.
Tulsa, Oklahoma 74114
(Tulsa Independent School District)

SCHER Gloria
138 Custer
Evanston, Illinois 60202
(House of Good Shepard)

SEBALY Kim
612 Edgewood Drive
Kent, Ohio 44240
(Kent State University)

SHAFER Susanne M.
3021 Fairway Drive
Tempe, Arizona 85282
(Arizona State University)

SHEEHAN Barry A.
58 Kent Street
Kew, Victoria, Australia 3101
(La Trobe University)

SHEIKHAVANDI Davar
Institut de Recherche et de Planification pour la Science et l'Education
46, Av. Shah Reza, Tehran, Iran

SHULTZ Arline
6831 W. Haskell Drive
Fairview, Penn. 16415

SHULTZ Charles H.
6831 West Haskell Drive
Fairview, Penn. 16415
(Fairview School District)

SISLIAN Jack H.
2 Norderstedt 1
Am Gehölz 23, Fed.R.Germany
(University of Hamburg)

SLOOP Gertrude B.
407 Nottingham Road
Baltimore, Maryland 21229

SMITH Sandra N.
5532 Bluecoat Lane
Columbia, Maryland 21045
(Howard University)

SNYDER Fred
R.R. 21, Box 239
Terre Haute, Indiana 47802
(Indiana University)

SNYDER Joyce
R.R. 21, Box 239
Terre Haute, Indiana 47802

SNYDER Gwen
R.R. 21, Box 239
Terre Haute, Indiana 47802
(Ball State University)

SNYDER Margaret
37 White Oak Drive
North Caldwell, New Jersey

SNYDER Wilbur
37 White Oak Drive
North Caldwell, New Jersey
(Wilbur-Newark, N.J.Board of Education)

SPRINGER Ursula
80, Central Park West
New York, N.Y. 10023
(Brooklin College, City University of New York)

STAMP Robert M.
3438 6 Street S.W.
Calgary, Alberta, Canada
(University of Calgary)

STARCK Frederick H.
2626 N.E. 12th St.Ft.Lauderdale
Florida 33304
(Sullivan County Community College)

STARCK Virginia E.
2626 N.E. 12th St.Ft. Lauderdale
Florida 33304

START K.B.
Faculty of Education
University of Melbourne
Parkville, Victoria, Australia 3052

STEPHENS Florence
210 West Washington Avenue
Arkansas City, Kansas 67005
(Senior High School)

STONE Henry James S.
P.O.Box 25070, Pretoria
Republic of South Africa
(University of South Africa)

STUMPE Richard A.
300 N. 4th St., Apt. 2709
St.Louis, Missouri 63102

ST-VINCENT Lucien J.
83, rue Le Maire, Winnipeg
Manitoba, Canada
(Ecole Précieux Sang)

SWANSON Jennie E.
Rt. 1 - Box 96C
Barrington, Illinois 60010

SWANSON Larel Dee
Rt. 1 - Box 96C
Barrington, Illinois 60010
(Rector Hall - DePaux University)

SWIHART Wayne E.
1704 Wood
Valparaiso, Indiana 46383
(Valparaiso University)

TAYLOR Heather
N°5119, c/o Customers' Mail Section
Commonwealth Savings Bank
48 Aldwych - London, W.C.2 4LN

TAYLOR Leslie H.
451 Plumtree Drive
Arvin, California 93203
(Arvin High School)

TAYLOR Ada
451 Plumtree Drive
Arvin, California 93203
(Di Giorgio Elem. School)

TERSMETTE G.A.
59 White Oak Cres. S.W.
Calgary Alta T3C 3J9 Canada
(Alberta School Trustees Assoc.)

THOMAS Helga Z.
Pfalzburger Str. 92
1 Berlin 15, Germany
(Max-Planck Institut für Bildungsforschung)

THOMAS Ruth M.
502 Locksley Road
Towson, Maryland 21204
(John Hopkins University)

THOMPSON Marguerite
231 Hickory Cor.Rd.
East Windsor, N.J. 08520
(Jersey City State College)

TIELEMAN Adrian
13505 S.E. River Road
Portland, Oregon 97222
(Linfield College)

TIELEMAN Marie
13505 S.E. River Road
Portland, Oregon 97222

TOURNIER Michèle
21, rue Eugène Sue, 75018 Paris
(Institut National de recherche et de documentation pédagogiques)

TRAN Vantan
57, rue Duytan, Saïgon, Vietnam
(Université de Saïgon)

TRUMAN Robert H.
395 Silver Oaks Dr. No.8
Kent, Ohio 44240
(Secondary Education)

TUSQUETS Juan, Mgr.
Egipcíacas-15, Barcelona 1, Spain
(Instituto de Pedagogía Comparada)

TYPER Donald M.
616 5th Avenue South
Mt. Vernon, Iowa 52314

TYPER Esther C.
616 5th Avenue South
Mt. Vernon, Iowa 52314

VAZQUEZ-PRADA María Teresa
Plaza Vecente Martorell, 2
Barcelona - 1, Spain
(Departamento Pedagogía Comparada)

VEXLIARD Alexandre
125 Promenade des Anglais
F - 06200 Nice, France
(Université de Nice)

VINGE Donald L.
Schwarzwaldstrasse 1
7633 Seelbach, Deutschland (BR)
(Canadian & Schools Overseas)

WALTER Jonathan C.
P.O.Box 174
Chambers-Stone Tavern Road
Cream Ridge, New Jersey 08514
(Nottingham Junior High School)

WASHINGTON Irven E.
5202 - 13th Street, N.W.
Washington, D.C. 20011
(Evans Junior High School)

WASSMAN Lucille E.
1903 Beech St.,Valparaiso, Ind.46383
(Valparaiso University)

WATSON Betty Marie
R.R. No.1, Box 972
Hawesville, Kentucky 42348
(Perry Central High School)

WEBSTER Doris S.
601 Emerson St.
Pittsburgh, Pennsylvania 15206
(The Ellis School)

WHEATLEY Betty
901 N. Water St.
Salem, Indiana 47167
(Salem High School)

WHITE Kenneth P.
Box 4833 P.O.
University of Papua, New Guinea
(Research Branch Education Dept.)

WIGGINS Kenneth E. & Mrs.Margaret
1010 Graham Drive
Stillwater, Oklahoma 74074
(Oklahoma State University)

WILD Gilbert & Mrs.
7821 Utica, St.Louis, Missouri 63133

WILENTA Anne
505 Birch Ct.
Bricktown, New Jersey 08723

WILLIAMS John G.
69 Alness St. Applecross
Perth, Western Australia 6153
(Western Australian Institute)

WILLKE Ingeborg E.
463 Bochum, Hustadtring 81/908
(Ruhr-Universität Bochum)

WIRTH Arthur G. & Mrs.Marian
7443 Cromwell, Clayton, Miss.63105
(Washington University)

WOOD Joyce V.
7843 East Valley Vista Drive
Scottsdale, Arizona 85253
(Phoenix Union High School)

WORMLEATON David
39, Myall St. Merrylands N.S.W.2160
(I.C.E.M.), Australia

YATES Dealla Marie
705 8th St.
Lawrenceville, Illinois 62439
(Wabash Valley Jr. College)

YOO Hyung-Jin
219-301 Chang-wee Dong, Sung-book Ku
Seoul, Korea
(Konkuk University)

ZÄNKER Uwe
Friedrich-Ebert-Str. 47, D-355 Marburg/1
Bundesrepublik Deutschland
(Phillips-Universität Marburg)

ZELLARS Thomas A.
R.D. No.2, Box 26Z
Burgettstown, Pennsylvania 15021
(Chartiers-Houston High School)

ZENDER Frances
Arrowhead, Apt. No.50
Algonquin, Illinois 60102

ZULVAGA Maria Isabel G.
Pza F.Luis Colomer 3, 15ª
Valencia 10, Spain
(University of Valencia)